This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

UC-NRLF
$B 93 555
LB
1131
H3

Die Analyse
des
kindlichen Gedankenkreises
als
die naturgemäße Grundlage
des
ersten Schulunterrichts.

Ein Beitrag zur Volksschulpraxis
von
Dr. phil. Berthold Hartmann,
Director der städtischen Schulen zu Annaberg i. Erzgeb.

Zweite, vermehrte Auflage.

Annaberg i. Erzgeb.
Hermann Graser's Verlag.
1890.

YC 84917
Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received JUL 28 1893 , 189
Accessions No. 523

25m-9,'12

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Die Analyse

des

kindlichen Gedankenkreises

als

die naturgemäße Grundlage

des

ersten Schulunterrichts.

Ein Beitrag zur Volksschulpraxis

von

Dr. phil. Berthold Hartmann,

Direktor der städtischen Schulen zu Annaberg i. Erzgeb.

Zweite, vermehrte Auflage.

Annaberg i. Erzgeb.
Hermann Graser's Verlag.
1890.

Digitized by Google

LB1131
H3

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich. 52331

Hermann und Dorothea.
Dritter Gesang.

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA.

Darbietung.

Die hier vorliegende Arbeit stützt sich in der Hauptsache auf die Ergebnisse, welche während der letzten fünf Jahre aus gewissen Untersuchungen gewonnen wurden, deren Objekt der Gedankenkreis der in die hiesige Bürgerschule neueintretenden Kinder war. Diese Kinder, zusammen 1312, gehörten allen Kreisen der hiesigen Bevölkerung an und standen im Alter von $5^3/_4$ bis $6^3/_4$ Jahren. Veranlaßt wurden die Untersuchungen zunächst durch das immer und immer wieder hervortretende Bedürfnis, die Erfolge des ersten Schulunterrichts, namentlich diejenigen auf dem Gebiete des Sachunterrichts, durch Beseitigung alles Wertlosen, Überflüssigen und Zufälligen sicher zu stellen. Denn einerseits ist die Spezialaufgabe, deren Lösung dem ersten Schulunterrichte obliegt, eine zu gewichtige, als daß dieses Bedürfnis nicht hätte hervortreten sollen. Anderseits sind die Anweisungen, Präparationen, Leitfäden u. dgl., welche eben diesem Bedürfnisse abhelfen möchten, durchweg so beschaffen, daß sie nur geringe oder gar keine Dienste leisten, sobald man die eigenartigen Verhältnisse seiner Schule berücksichtigen will. Diese Verhältnisse hat man aber zumeist im Gedankenkreise der Kinder aufzusuchen, der sich bekanntlich für jeden Schulort in besonderer Weise aufbaut.

Studiere den Gedankenkreis der Kleinen! ist darum der erste und vornehmste Imperativ für jeden Elementarlehrer, umsomehr, als ihn gerade hier alle Anweisungen, Präparationen, Leitfäden u. dgl. im Stiche lassen.

Die vorliegende Schrift unternimmt es nun, nicht nur einen Weg zu zeigen, der zur Ermittelung des Gedankenkreises der Kinder führt, sondern sie giebt auch an, welche Bedeutung das auf diesem Wege gefundene Material für den ersten Schulunterricht hat. Dadurch aber will sie in den Stand setzen, in jedem einzelnen Falle zu der pädagogisch richtigsten, weil naturgemäßesten Stoffauswahl zu gelangen, also zu einer Stoffauswahl, welche thatsächlich keins der vorhandenen Hilfsbücher zu bieten hat. Und damit dürfte zugleich die Existenzberechtigung der vorliegenden Schrift nachgewiesen sein.

Daß dieselbe gerade jetzt erscheint, hat jedoch noch einen besondern Grund. Das schul- und lehrerfreundliche Annaberg wollte es sich nicht nehmen lassen, in die Reihe derjenigen Städte Sachsens einzutreten, in denen der Allgemeine Sächsische Lehrerverein eine seiner Generalversammlungen abhielt. So erwartet denn Annaberg

Digitized by Google

in den letzten Septembertagen dieses Jahres mehr als 1000 liebe Gäste, Lehrer aus allen Teilen des Landes, und schon jetzt werden umfassende Vorbereitungen getroffen, dieselben würdig zu empfangen. So möchte denn dieses Schriftchen gern als ein freundlicher Willkommensgruß betrachtet sein, allen Teilnehmern an der sechsten Generalversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins dargebracht. Die Schule, die Schule und abermals die Schule! das ist die Losung, in der sich alle sächsischen Lehrer eins wissen; das ist der Grundton, der bislang alle Versammlungen derselben auszeichnete: es sei nun die Deutung, die man unserm Willkommensgruße geben wolle. —

Annaberg, am Ende der Sommerferien 1885.

B. H.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Wenn das vorliegende Büchlein in einer zweiten, vermehrten Auflage der deutschen Lehrerschaft dargeboten wird, so geschieht es mit dem Wunsche, daß dadurch der deutschen Volksschule nicht minder als durch die erste Auflage ein Dienst erwiesen werden möchte. In seinem allgemeinen Teile mit der ersten Auflage sich deckend, haben namentlich die nachfolgenden Verwertungen der Erhebungen auf Grund fortgesetzter sorgfältiger Beobachtungen eine nicht unbeträchtliche Erweiterung erfahren. Vollständig neu aber ist für dieselben das neunte Kapitel, welches den auf die Erhebungen sich stützenden Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahres in übersichtlicher Weise bringt. Da dieser Stoffplan von nicht wenigen Lesern der ersten Auflage wiederholt gewünscht wurde, so dürfen wir wohl erwarten, daß auch diese unser Büchlein auf seiner zweiten Wanderung freundlich aufnehmen und so zur weitern Verwertung desselben beitragen.

Annaberg, im September 1890.

B. H.

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Erste Abteilung.

Von der Aufgabe des Schulunterrichts.

1. Kapitel.

Die Pädagogik als Wissenschaft.

Die Pädagogik gehört zu den praktischen oder angewandten, richtiger anwendbaren Wissenschaften[1]). Darin gleicht sie der Heilkunde, Politik, Ethik, Baukunde u. s. w. Und wenn ihre Erkenntnisse auch nicht aus evidenten Urteilen hervorgehen, wie z. B. diejenigen der Logik und Ethik, so hat sie doch ebenso wie diese ihr besonderes wissenschaftliches Erkenntnisgebiet[2]) und ihre eigentümliche Aufgabe, also, wenn man will, ihren besondern Gegenstand, nämlich: die planmäßige Entwickelung des religiös-sittlichen Charakters.

Es weist diese Aufgabe auf ein Zwiefaches hin: auf ein Ziel, den sittlich-religiösen Charakter, und auf einen Weg, die planmäßige Entwickelung dieses Charakters. Da die Pädagogik ihre Erkenntnisse nicht aus evidenten Urteilen schöpft, so bedarf sie mehrerer Hilfen, um über Ziel und Weg rechte Klarheit zu erlangen. Diese Hilfen bieten ihr die Ethik in Verbindung mit der christlichen Religionslehre und die Psychologie. Die Ethik (praktische Philosophie, Moral, Sittenlehre, Lehre vom sittlichen Wollen und Handeln des Menschen) und die christliche Religionslehre ermöglichen die klare Erkenntnis des Zieles; die Psychologie (Seelenlehre, Lehre von denjenigen Erscheinungen des menschlichen Daseins, welche auf die Seele als Urheberin zurückgeführt werden) orientiert auf dem Wege zum Ziele.

---

[1]) Lindner, Encyklopädisches Handbuch. S. 253.

[2]) Vogt, Erläuterungen. S. 3.

Digitized by Google

So aufgefaßt, darf die Pädagogik mit demselben Rechte wie die Heilkunde, Politik, Ethik u. s. w. eine Wissenschaft genannt werden.

Als Kernpunkt vorstehender Auffassung erscheint, wie man sieht, die der Pädagogik zuerkannte eigentümliche Aufgabe: die planmäßige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters. An dieser Aufgabe muß unbedingt festgehalten werden, wenn sich die Pädagogik von andern Wissenschaften unterscheiden, d. h. wenn ihr das wesentlichste Merkmal einer Wissenschaft nicht verloren gehen soll. Man versuche nur, diese Aufgabe durch eine andere zu ersetzen, und man wird bald die Richtigkeit dieser Forderung bestätigt finden. So kann namentlich in allen Fällen, in denen lediglich darauf ausgegangen wird, durch Unterricht Kenntnisse zu übermitteln, für die Pädagogik keine eigentümliche Aufgabe in Anspruch genommen werden. Es darf das selbst dann nicht geschehen, wenn diese Kenntnisse an sich recht wertvolle sind und wenn ihre Übermittelung eine möglichst zweckmäßige war. Denn mit Übermittelung von Kenntnissen haben es alle Fachwissenschaften, also nicht die ausübende Pädagogik allein, zu thun. Dabei zeigen sich die Fachwissenschaften der Pädagogik fast immer überlegen, denn sie dürfen bei allen ihren Darbietungen in streng logischer Ordnung verfahren, während die ausübende Pädagogik (wenigstens in der Volksschule) auf eine solche in der Regel verzichten muß, falls sie verständlich bleiben will. Die nächste Folge davon ist ein rascheres Fortschreiten der Fachwissenschaften, die Aneignung und Beherrschung größerer Stoffmassen in verhältnismäßig kurzer Zeit. Als weitere und schlimmere Folge aber stellt sich die Wertschätzung der durch die Fachwissenschaft und die praktische Pädagogik geleisteten Arbeiten ein. Diese muß zu Gunsten der Fachwissenschaft ausfallen, sobald man die Übermittelung von Kenntnissen als die Hauptsache betrachtet. Darunter aber hat namentlich die Volksschule schwer zu leiden, wie gleich gezeigt werden soll.

Die der Pädagogik als Wissenschaft zuerkannte Aufgabe stellt die Person des Zöglings als das Bedeutendste in den Vordergrund; die Auffassung, zufolge welcher die Übermittelung von Kenntnissen das Hauptgeschäft der Schule ist, giebt einer Sache den Vorzug. In jedem Falle wird ein Maßstab für die Schularbeit gewonnen. Giebt die Person des Zöglings den Maßstab ab, dann erscheint die Wirkung der Lehrerarbeit in der Oberprima eines Gymnasiums nicht bedeutender als diejenige in der Elementarklasse einer Volksschule. Denn die Hebung, welche die geistige Thätigkeit eines Elementarschülers inner-

Digitized by Google

halb eines Jahres (im Sinne der der Pädagogik oben gestellten Aufgabe) erfährt, ist doch mindestens ebenso wichtig als die Summe der Fortschritte, welche ein Oberprimaner während derselben Zeit aufzuweisen hat. Wird hingegen in der Sache der Maßstab gefunden, so steht die Volksschule sofort weit hinter den höhern Schulen zurück. — Ein Gesang aus der Ilias ist bedeutender als ein kleines Lesestück über den Garten; eine Gleichung dritten Grades setzt mehr voraus als die Anwendung der Dreierreihe. — Weil das aber so ist, so wird bei einer bezüglichen Vergleichung die Folgerung nicht ausbleiben, daß die Schularbeit nach unten hin an Bedeutung verliere, und daß jedenfalls auch die Leistungsfähigkeit der Lehrer zu dieser Arbeit im Verhältnisse stehe. Ob dergleichen Ansichten wirklich vorkommen? Im nichtpädagogischen Publikum ganz bestimmt. Ob auch im pädagogischen? Das braucht hier nicht entschieden zu werden. Man kann es sich leicht selbst sagen, nachdem man die Meinungen der Lehrer an höhern und niedern Schulen über ihre Berufsarbeit gegeneinandergehalten, und nachdem man die Gefühle der Mitglieder ein und desselben Lehrerkollegiums gelegentlich der Verteilung der Ordinariate in Betracht gezogen hat. Wohin es aber schließlich führen kann, wenn man nicht die Person des Zöglings, sondern die Übermittelung der Unterrichtsstoffe bei Feststellung der Aufgabe der Pädagogik in den Vordergrund stellt, das ersehen wir aus dem Zeugnisse eines Mannes, dessen Gedächtnis die deutsche Lehrerschaft (wegen seiner großen Verdienste um die deutsche Sprache) vor nicht langer Zeit kräftig mit erneuern half. Jakob Grimm nämlich ließ sich in seiner am 8. November 1849 gehaltenen Rede über Schule, Universität und Akademie[3]) also vernehmen: „Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer, die in andern Ständen verunglücken, sich hinterdrein dem Lehrergeschäft als einer ihnen noch gebliebenen Zuflucht widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten. Dies soll keine Herabsetzung des Lehramts ausdrücken, sondern nur klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig niedere Kraft bedingt sei."

[3]) Kleinere Schriften I. S. 227.

Digitized by Google

Da hätten wir also ein klassisches Zeugnis über die Unbedeutendheit der Arbeit des Volksschullehrers. Man wende nicht ein, daß es der Vergangenheit angehöre; der Mann, von dem es herrührt, ist ein zu bedeutender, und das Jahr, in dem es ausgesprochen wurde, ein in der Geschichte der Hebung des deutschen Lehrerstandes zu bemerkenswertes, als daß dieses Zeugnis schon jetzt ignoriert werden dürfte. Als Wissenschaft erkannte J. Grimm die Pädagogik jedenfalls nicht an; seine Sprachwissenschaft galt ihm bei weitem mehr. Sollte es nicht auch heutzutage noch Leute geben, die ihm hierin gleichen? Beweisen denn die zahlreichen, alljährlich in Deutschland erscheinenden Programme der höhern Schulen nicht, daß rein philologische, mathematische und naturwissenschaftliche Untersuchungen für viele (vielleicht die meisten) der betreffenden Lehrer ungleich größere Bedeutung haben als die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen? Und die Festreden, welche bei Schulfeierlichkeiten gehalten werden, nehmen denn diese etwa viel Rücksicht auf die anwesenden Zöglinge, verdanken denn sie pädagogischen Erwägungen ihre Entstehung? — Kann man sonach nicht einmal behaupten, daß seitens aller Lehrer die der Pädagogik gestellte eigentümliche Aufgabe gebührend berücksichtigt werde; so darf man sich auch nicht wundern, wenn bei Nichtlehrern die Würdigung derselben in der Regel ganz ausbleibt. Die Ursache liegt, wie gesagt, in dem Umstande, daß es immer noch viele Pädagogen und Nichtpädagogen giebt, die mit oder ohne Absicht die Sache (Aneignung des Unterrichtsstoffes) höher stellen als die Person (Charakterentwickelung des Zöglings). Soll daher die Pädagogik mehr als bislang respektiert werden, so muß vorerst hierin Wandel eintreten. Die nächste Folge wird dann sicher die sein, daß man die Pädagogik als Wissenschaft anerkennt, die weitere, daß man die Erfolge der Schularbeit mit dem richtigen Maßstabe mißt, und die schließliche, daß man dem Lehrerstande, insbesondere auch dem Volksschullehrerstande, diejenige soziale Stellung zugesteht, welche z. B. Ärzten, Geistlichen u. s. w. schon seit langem zugestanden worden ist.

Die Sachen, die in der Volksschule jahraus, jahrein an die Kinder herangebracht werden, können an sich niemandem imponieren, denn jeder halbwegs Gebildete verfügt über dieselben; die planmäßige Entwickelung der jungen Menschenseele aber, das ist eine feine Kunst, die sich jeder andern ebenbürtig an die Seite stellen darf, zugleich eine Kunst, die ohne tiefere wissenschaftliche Studien gar nicht erlangt werden kann.

Digitized by Google

Der Zweck dieses Kapitels wäre erreicht, wenn es uns einerseits gelungen wäre, durch Hervorhebung ihrer eigentümlichen Aufgabe die Pädagogik als Wissenschaft zu kennzeichnen, und wenn wir andererseits zu überzeugen vermocht hätten, daß von der Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft die Wertschätzung der Schularbeit, insbesondere auch der Arbeit in der Volksschule, und das Ansehen des Lehrerstandes abhängig sei. Eins nur möchten wir noch hinzufügen. Dank über das Grab hinaus schuldet jeder Lehrer, der von der hohen Bedeutung seines Berufs durchdrungen ist, den Männern, welche es sich zur Lebensaufgabe machten, der Pädagogik zum Range einer Wissenschaft zu verhelfen. Zu diesen Männern gehören aber ganz entschieden diese drei: Herbart, Ziller, Stoy. Wahrlich, sie haben durch ihre auf die Hebung der Pädagogik gerichteten Bestrebungen auch für die Hebung der Schule und des Lehrerstandes mehr gethan als viele andere, welche durch ihre Tagespädagogik und Wortfreundlichkeit sich Massenbeifall zu erwerben wußten.

2. Kapitel.

Der erziehende Unterricht.

An die der Pädagogik eigentümliche Aufgabe, „die planmäßige Entwickelung eines sittlich-religiösen Charakters", schließt sich alsbald die Frage an: Durch welche Mittel vermag die Schule diese Aufgabe zu lösen? Damit gelangen wir auf ein Gebiet, das bereits mitten hinein in die Schulpraxis verweist. Die Schule aber verfügt in der Hauptsache nur über zwei Mittel: Unterricht und Zucht[4]). Davon ist wiederum der Unterricht das der Schule eigentümlichste Arbeitsfeld, um dessenwillen ja auch die Familie in erster Linie ihr die Ausbildung der Kinder überträgt. Im allgemeinen liegt dem Unterrichte ob, auf den Gedankenkreis (Vorstellungskreis) des Zöglings einzuwirken, so zwar, daß er denselben klärt, berichtigt und erweitert, ohne aber

[4]) Als beiden vorausgehend kann man allerdings diejenigen Maßregeln in Haus und Schule betrachten, welche zur Aneignung einer Reihe mittelbarer Tugenden (bewußtloser Gewöhnungen) führen, wie Stillsitzen, Pünktlichkeit u. s. w. Doch sind das immerhin schon Anfänge der Zucht und darum nicht als etwas besonderes aufzuführen.

Digitized by Google

dabei jemals die Aufgabe der Pädagogik (den obersten Erziehungszweck) aus dem Auge zu verlieren. In Rücksicht auf diese Aufgabe darf die Einwirkung des Unterrichts als eine *mittelbare* bezeichnet werden. Dagegen strebt die *Zucht* eine *unmittelbare* Einwirkung an, indem sie darauf hält, daß der Zögling zum Wollen und Handeln angeregt werde. Man könnte sonach die Zucht auch als Charakterbildung im engern Sinne bezeichnen.[5])

Bei den Untersuchungen, welche uns weiterhin beschäftigen sollen, kommt zunächst nur der Unterricht in Betracht. Und auch da müssen wir noch eine Einschränkung treffen. Auszuscheiden ist nämlich jeder Unterricht, der nicht im Dienste des *obersten Erziehungszweckes*, wie er in der der Pädagogik gestellten Aufgabe zum Ausdrucke gelangt, steht. Wir haben es eben nur mit demjenigen Unterrichte zu thun, der unter dem Namen „*erziehender Unterricht*" in der Pädagogik mehr und mehr eine hervorragende Rolle zu spielen beginnt. Für uns liegt daher die Sache so: Der oberste Erziehungszweck, wie ihn die der Pädagogik gestellte Aufgabe faßt, fordert „die planmäßige Entwickelung eines sittlich-religiösen Charakters" von der Schule; die Schule erachtet den „*erziehenden Unterricht*" als ihr hauptsächlichstes Mittel, um diesen Zweck zu erreichen. Versuchen wir also zunächst, den Begriff des „erziehenden Unterrichts" möglichst klar und scharf zu fassen.

Als Ziel gilt der Pädagogik der *sittlich-religiöse Charakter*. Unter „*Charakter*" versteht man aber *das entschiedene Wollen (oder Nichtwollen) einer Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt*. Sonach hat man es im Charakter mit einer Erscheinung des Wollens zu thun, und die Charakterbildung muß daher eine zweckmäßige Beeinflussung des Wollens voraussetzen[6]). Diese Beeinflussung wird zweckmäßig sein, wenn es ihr gelingt, das Wollen so zu bestimmen, daß es unter gleichen Verhältnissen unverändert bleibt. Das aber setzt eine Einsicht, eine Beurteilung voraus, welche nur durch Bildung des Gedankenkreises, also durch Unterricht gewonnen werden kann.

Doch es handelt sich nicht um einen Charakter schlechthin, sondern um einen *sittlich-religiösen Charakter*, d. h. um dasjenige entschiedene Wollen (oder Nichtwollen), welches auf das Gute (Sittliche)

[5]) Kern, Grundriß. S. 6. — Ziller, Grundlegung. S. 150 ff.
[6]) Lindner, Encykl. Handbuch. S. 143.

Digitized by Google

gerichtet ist und welchem die Überzeugung innewohnt, daß unter dem Beistande Gottes die Verwirklichung dieses Guten (Sittlichen) gelingen müsse. Hiernach ist also das Wollen mit einem bestimmten Inhalte verknüpft zu denken, der ebenfalls nur durch Unterricht erlangt werden kann, um so mehr, als auch hier Einsicht und Urteil nicht fehlen dürfen.

Aus dem allen ergiebt sich, daß das Wollen im Gedankenkreise wurzelt und daß daher der Unterricht, welchem die Bildung des Gedankenkreises obliegt, dasselbe zu beeinflussen vermag. Er soll es so beeinflussen, daß es zum sittlich-religiösen Wollen wird. Das setzt einen sittlich-religiösen Gedankenkreis voraus, und so besteht die Aufgabe des Unterrichts im allgemeinen darin, einen *solchen* Gedankenkreis auszubilden. Das *Religiöse* im Gedankenkreise giebt sich in der Überzeugung kund, daß die Verwirklichung des *Guten* unter dem Beistande Gottes gelingen müsse. Das *Sittliche* kommt in der Schätzung der Dinge nach ihrem wahren Werte zur Erscheinung. Diese Schätzung setzt nicht nur Einsicht in das Wesen der Dinge, sondern zugleich eine Beherrschung dieser Einsicht durch die Gesamtheit der *sittlichen Ideen* voraus. Solcher Ideen aber sind *fünf* zu unterscheiden[7]). 1) Die Idee der *Vollkommenheit*, welche dem höchsten Grade von Willensstärke zustrebt, ein durchaus kräftiges, reiches und vielseitiges Wollen fordert; 2) die Idee der *innern Freiheit*, welche als völlige Übereinstimmung des Wollens mit der bessern Einsicht, als ein bedingungsloses Wollen des Wahren oder Rechten bezeichnet werden darf; 3) die Idee des *Wohlwollens*, d. i. die selbstlose Hingabe an das Wohl anderer Menschen, die Nächstenliebe, wie sie die christliche Religionslehre aufgefaßt wissen will; 4) die Idee des *Rechts*, welche ihr Absehen auf Vermeidung, beziehentlich Ausgleichung jeglichen Streites richtet; 5) die Idee der *Billigkeit*, welche die gerechte Vergeltung zugefügter Wohl- oder Wehethaten fordert.

Wir können hier nicht näher auf diese Ideen eingehen, nur bemerken wollen wir noch, daß jeder derselben ein *Willensverhältnis* zu Grunde liegt, dieses Willensverhältnis aber mindestens *zwei* Willen voraussetzt. Letztere können sich in ein und derselben Person vorfinden, — das führt auf die erste und zweite Idee, — oder sie können zwei oder mehreren verschiedenen Personen angehören, — das führt zur dritten, vierten und fünften Idee. In diesen fünf Ideen sind alle Verhältnisse, in welche ein Wille zu einem andern treten

[7]) Ziller, Allgemeine Philosophische Ethik.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Digitized by Google

kann, enthalten, was zugleich heißt, daß dieselben alle Fälle des menschlichen Wollens umfassen. So müssen denn diese Ideen auch als besonders geeignet erscheinen, bestimmend auf den gesamten Inhalt des Gedankenkreises einzuwirken, also die Entwickelung eines sittlichen Gedankenkreises durch den Unterricht zu fördern. Wir fanden oben, daß es Aufgabe des Unterrichts sein müsse, einen sittlich-religiösen Gedankenkreis auszubilden, nachdem wir erkannt hatten, daß das Wollen in dem Gedankenkreise wurzele. Halten wir an dieser Aufgabe des Unterrichts fest, so wird derselbe mit dem obersten Erziehungszwecke in enge Verbindung gebracht. Nicht Übermittelung von Kenntnissen ist dann sein Hauptgeschäft, sondern Gewinnung einer dem sittlich-religiösen Wollen und dadurch dem sittlich-religiösen Charakter dienlichen sichern Grundlage. So erhält der Unterricht ein Gepräge, das ihn als wichtigen Bestandteil der Erziehung selbst, kurz gesagt als „erziehenden Unterricht" erscheinen läßt. Das ist eben der Unterricht, den Herbart fordert, wenn er sagt: „Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt."

Den Begriff des erziehenden Unterrichts dürfen wir nach diesen Untersuchungen wie folgt fassen: Es ist derjenige Unterricht, welcher sich die Ausbildung eines sittlich-religiösen Gedankenkreises in der Absicht, eine wertvolle Grundlage für das im sittlich-religiösen Charakter zur Erscheinung kommende entschiedene Wollen zu gewinnen, zur Aufgabe gemacht hat.[8])

Den erziehenden Unterricht nennt man wohl auch den pädagogischen und stellt ihn dem unpädagogischen (nichterziehenden) gegenüber. Um dem Begriffe des erziehenden Unterrichts womöglich noch größere Klarheit zu verschaffen, wollen wir uns jetzt auch das Wesen des nichterziehenden oder unpädagogischen Unterrichts kurz vergegenwärtigen[9]).

Der unpädagische Unterricht, obwohl er verschiedene Formen annehmen kann, betrachtet doch stets die Aneignung einer gewissen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten als seine Hauptaufgabe. Dabei ist es irgend ein äußerer Vorteil (Nutzen), welcher dem Schüler

[8]) Ziller, Grundlegung. S. 170.
[9]) Ziller, Grundlegung. S. 12 ff.

Digitized by Google

aus dieser Aneignung erwachsen soll: das spätere Fortkommen, die Stellung in der Gesellschaft, der Zeitvertreib u. dergl. m. Es handelt sich also um besondere Zwecke, Einzelzwecke, nicht darum, den Schüler überhaupt zu heben, den ganzen Menschen zu vervollkommnen. So kann dieser Unterricht auch nur dazu beitragen, der künftigen Person des Schülers einen relativen Wert zu verleihen, sie z. B. erwerbsfähig machen helfen. Ferner ist die Bildung, die er gewährt, auch nur eine intellektuelle: Wissen und Können werden unmittelbar in den Dienst der Praxis gestellt. Dasjenige Lehrverfahren erscheint dem unpädagogischen Unterrichte als das beste, welches am schnellsten und sichersten und unter den geringsten Anstrengungen zu Kenntnissen und Fertigkeiten verhilft. Es giebt Anstalten, deren Bestimmung es mit sich bringt, einen derartigen Unterricht zu erteilen. Das sind die mancherlei Berufs- und Fachschulen. Auch der Lehrmeister in der Werkstätte erteilt diesen Unterricht. Es wäre unverständig, hier einen Vorwurf erheben zu wollen, namentlich dann, wenn ein glücklicher Zufall es sogar fügte, daß die sittliche Persönlichkeit des Lehrers eine erziehende Wirkung auf die Schüler ausübte. Das ändert sich aber sofort, wenn unpädagogischer (nichterziehender) Unterricht z. B. in der Volksschule erteilt wird, wenn also die Zöglinge derselben im Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w. nur deshalb unterrichtet werden, weil in ihrem künftigen Berufe dergleichen gefordert wird, oder um eines andern äußern Bedürfnisses willen. Ob heutzutage thatsächlich noch solch unpädagogischer Unterricht in der Volksschule erteilt wird, soll hier nicht untersucht werden. Die Versuchung, ihn zu erteilen, liegt aber aus zwei Gründen stets nahe. Einerseits ist dieser unpädagogische Unterricht sehr geeignet, viel examinierbares Wissen aufzuspeichern und tüchtige Fertigkeiten auf einzelnen Gebieten zu erzielen; andererseits ist es Thatsache, daß viele, vielleicht die meisten Eltern einen andern Unterricht als diesen von der Schule nicht erwarten, ja denselben unter Umständen sogar fordern. Es gilt hier eben Goethes Wort: „Nicht allen Menschen ist es eigentlich um Bildung zu thun. Viele wollen nur so ein Hausmittel zum Wohlbefinden oder ein Rezept zu irgend einer Art von Glückseligkeit.“ So hat denn der Lehrer durchaus Veranlassung, die hohe Aufgabe, welche der erziehende Unterricht ihm stellt, unverrückt im Auge zu behalten, damit seine Schule nicht zur bloßen Lehranstalt, er selbst nicht zum bloßen Lehrmeister herabsinke.

Wir sagten oben, jeder nichterziehende Unterricht verleiht der

Digitized by Google

künftigen Person des Schülers nur einen relativen Wert. Der erziehende Unterricht soll ihr aber einen absoluten Wert verleihen. Letzterer kann niemals im bloßen Wissen und Können, sondern nur in der Reinheit der Gesinnung und dem daraus hervorwachsenden persönlichen Wollen liegen. Das ist schließlich auch die Auffassung der heiligen Schrift. Diese verurteilt in den schärfsten Ausdrücken alles Wissen, das ohne Einwirkung auf die Gesinnung und den Willen bleibt, das den Menschen dem Ideale der Persönlichkeit, das in Christo gegeben ist, nicht näher bringt.

Die religiöse Form der Sittlichkeit ist der Glaube. Daher ist es selbstverständlich, daß der erziehende Unterricht auch zu diesem verhelfen will. Damit aber sind wir auf der Höhe der Aufgabe des erziehenden Unterrichts angelangt, bei dem, was der künftigen Persönlichkeit des Zöglings die wahre Würde verleiht, bei dem, was vor Gott rechtfertigt.

So also ist es zu verstehen, wenn gefordert wird, der Unterricht soll ein erziehender sein. Er soll den ganzen Menschen erfassen; was er bietet, es soll in jedem Falle wertvoll bleiben, mag der Zögling später ergreifen, was er will, mag er in irgend eine Lebensgemeinschaft eintreten. Aus der Volksschule soll der erziehende Unterricht eine Menschenschule machen, wie sie Pestalozzi vorschwebte. Auch die Unterrichtsfächer, welche ihr Absehen auf Aneignung gewisser Fertigkeiten richten, wie Zeichen- und Handarbeitsunterricht, sollen von ihm durchdrungen werden. Der Zeichenunterricht der Volksschule soll keine Musterzeichner, Bauhandwerker u. dgl. ausbilden, er soll aber Auge und Hand des Schülers üben, Sinn für Ebenmaß und schöne Formen wecken und pflegen. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten soll nicht für einen bestimmten Industriezweig vorbereiten, er soll aber nicht minder wie der Zeichenunterricht die Ausbildung des Auges und der Hand der Schülerinnen fördern, sie denkend arbeiten lehren, Sinn für geschmackvolle Ausführung auch der einfachsten Arbeiten, wie sie sich als Bedürfnis in jeder Familie herausstellen, wecken.

Einem möglichen Einwande möchten wir aber doch noch vorbeugen. Es könnte leicht die Meinung entstehen, der erziehende Unterricht, weil er nicht auf das Nützliche gerichtet sei, vernachlässige die Bedürfnisse des praktischen Lebens in unverantwortlicher Weise. Es läßt sich leicht zeigen, daß diese Meinung eine irrige sein würde[10]).

[10]) Ziller, Grundlegung. S. 33.

Digitized by Google

Denn da der erziehende Unterricht den ganzen Menschen zu erfassen bestrebt ist, da er sein Absehen auf eine Hebung der gesamten geistigen Thätigkeit des Zöglings richtet, so bietet er nicht nur eine gute, sondern vielmehr die beste Vorbereitung für das sogenannte praktische Leben. Umsomehr, als er grundsätzlich überall darauf Bedacht nimmt, das Wissen in ein Können überzuführen, neben den Kenntnissen die Fertigkeiten zu betonen, weil er ja darin eine unmittelbare Beeinflussung des Wollens, eine Anleitung zum Handeln erblicken muß.

Und gleichwohl giebt es noch etwas, was notwendigerweise da sein muß, wenn der erziehende Unterricht nicht fast ebenso wertlos wie sein Gegenteil, der nichterziehende Unterricht, bleiben soll. Das Wissen an sich, welches den Inhalt des Gedankenkreises ausmacht, mag es auch den sittlichen Ideen durchaus entsprechen, ist eben noch nicht die Sittlichkeit selbst. Diese läßt sich nicht vom Wollen und Handeln trennen.[11]) Würde also der erziehende Unterricht nur dafür sorgen, daß ein sittlich-religiöser Gedankenkreis entstände, dann aber teilnahmlos warten, bis ein entsprechendes Wollen sich zeige oder nicht, so trüge er wenig oder nichts zur Charakterbildung bei. Auch die Ausbildung in gewissen Fertigkeiten, für welche der Unterricht noch thätig wäre, würde daran kaum twas ändern. Was aber ist es nun, das wir vom erziehenden Unterrichte unbedingt noch fordern müssen? Es ist im vorigen eigentlich schon angedeutet worden: nicht nur ein den sittlichen Ideen untergeordnetes Wissen darf der Unterricht erzeugen, sondern er muß zugleich dafür sorgen, daß diesem Wissen die zum entsprechenden Wollen hintreibende Kraft innewohne. Damit erst treffen wir den eigentlichen Nerv der Sache. So sehr, daß die Frage: Wohnt dem durch den Unterricht erzeugten Wissen eine zum Wollen hintreibende Kraft inne? zu einer Art Schiboleth für den erziehenden Unterricht gemacht werden könnte. Das alles führt uns aber auf einen neuen, außerordentlich wichtigen Begriff der wissenschaftlichen Pädagogik, der im nächsten Kapitel eingehender behandelt werden soll.

3. Kapitel.

Das vielseitige Interesse.

a) Das Interesse überhaupt.

Dem durch den Unterricht erzeugten Wissen soll eine zum Wollen

[11]) Kern, Grundriß. S. 17.

Digitized by Google

hintreibende Kraft innewohnen, das ist die neue Forderung. Ist sie erfüllbar? Das ist der Gegenstand der sich anschließenden Untersuchung[12]).

Das Wissen an sich ist zunächst nichts weiter als ein ruhender Vorrat von Kenntnissen, eine Summe vollendeter, klarer Vorstellungen. Es ist aber möglich, mit demselben zweierlei zu verbinden: eine dauernde, innige Wertschätzung der Gegenstände, auf welche sich das Wissen bezieht, und eine anhaltende, weiterstrebende Selbstthätigkeit innerhalb des Wissensgebietes. Beides kann der Unterricht leisten. Bereits in der Wahl der Gegenstände des Wissens liegt eine Bevorzugung, eine Wertschätzung derselben andern Gegenständen gegenüber ausgesprochen. Schon das kann nicht wirkungslos auf den Zögling bleiben. Versteht es weiterhin der Unterricht, diese Gegenstände dem Zögling recht nahe zu führen, so zwar, daß derselbe gern und wiederholt bei ihnen verweilt, sich für dieselben erwärmt, so kann es schließlich nicht fehlen, daß die Wertschätzung dieser Gegenstände, welche zunächst nur auf seiten des Lehrers und der Schule war, auch beim Zögling sich einstellt.[13])

Die weiterstrebende Selbstthätigkeit innerhalb des Wissensgebietes bezeichnet so ziemlich dasselbe als das, was man für gewöhnlich Wißbegierde und Fortbildungstrieb nennt. Sie hängt mit der Wertschätzung der Gegenstände des Wissens aufs engste zusammen. Denn erscheint das Gewußte wertvoll, so stellt sich nicht allein der Wunsch ein, im ungeschmälerten Besitze desselben zu bleiben, sondern auch das Bedürfnis, sich wiederholt mit demselben zu beschäftigen, demselben neue Seiten abzugewinnen, es zu erweitern, überhaupt zu vervollkommnen. Etwaigen Widerständen weiß man dabei wirksam zu begegnen; denn sobald das Gewußte ein wertvoller Besitz geworden ist, drängt es auch, ihm Geltung zu verschaffen, sobald sich Minderwertiges entgegenstellt.

Die Möglichkeit, eine dauernde und innige Wertschätzung der Gegenstände des Wissens und eine anhaltende, weiterstrebende Selbstthätigkeit mit dem Wissen des Zöglings zu verknüpfen, wäre damit nachgewiesen. Fassen wir aber beides, die innige Wertschätzung und die weiterstrebende Selbstthätigkeit, zusammen, so erhalten wir das,

[12]) Ziller, Grundlegung. S. 154 ff.

[13]) Diese Wertschätzung der Gegenstände des Wissens (oder des Gewußten) ist übrigens nicht zu verwechseln mit der Wertschätzung des Wissens an sich; letztere würde einen Zustand der Selbstzufriedenheit, also einen Stillstand bedeuten und deshalb nicht hierher gehören.

Digitized by Google

was unter Interesse zu verstehen ist.[14]) Zugleich erhellt, daß das Interesse den Zustand der Ruhe im Gedankenkreise, der es nicht zum Wollen kommen lassen würde, aufhebt. Interesse bedeutet also Bewegung innerhalb des Vorstellungskreises, geistiges Leben. Das aber bestimmt uns, das Interesse als das wichtige Mittelglied zu bezeichnen, welches vom Wissen zum Wollen hinüberleitet; denn ein Wollen ohne Bewegung innerhalb des Vorstellungskreises, ein ruhendes Wollen, ist nicht denkbar. Den Begriff des Interesses dürfen wir nach diesen Ueberlegungen wie folgt fassen: Das Interesse ist die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewußte nicht allein festzuhalten, sondern auch immer vollkommener zu gestalten.

Man überlege, ob sich dieser Begriff durch ein kurzes deutsches Wort wiedergeben läßt. Leider giebt es ein solches nicht. Nur einige Ausdrücke, wie z. B. „Sinn für etwas haben," „für etwas eingenommen sein," „Lust zur Sache haben" u. s. w. nähern sich demselben einigermaßen. Dabei wollen wir nicht unterlassen, darauf aufmerksam zu machen, daß der dem bekannten Imperative: „Unterrichte interessant!" zu Grunde liegende Begriff von Interesse mit dem unsern durchaus nichts gemein hat.[15]) Das Interesse dieses Imperativs ist die augenblickliche günstige Disposition des Geistes, einen Unterrichtsstoff gut aufzunehmen. Diese Disposition kann schwinden, sobald die Aufnahme erfolgt ist. „Unterrichte interessant!" will also besagen: Errege Interesse für das, was gelernt werden soll, also für ein Zukünftiges. Das Interesse erscheint hier nur als Mittel, das Lernen als Zweck. Ganz anders das Interesse in unserm Sinne. Hier kehrt sich dieses Verhältnis geradezu um: Das Lernen ist das Mittel, das Interesse für das Gelernte der Zweck. Nicht auf Zukünftiges ist dieses Interesse gerichtet, sondern auf Gegenwärtiges. Nicht eine augenblickliche Disposition des Geistes soll dieses Interesse sein, sondern ein anhaltender und fortgesetzt anregender Geisteszustand. Das Lernen vergeht mit der Zeit des Unterrichts, das Interesse aber soll bleiben![16])

Damit soll nun freilich nicht gesagt sein, daß es gar keine För-

[14]) Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 177.
[15]) Willmann, Päd. Vorträge. S. 4.
[16]) Kern, Grundriß. S. 19.

Digitized by Google

derung bedeute, wenn man „interessant" unterrichte. Im Gegenteil, auch wir sind der Ansicht, daß der angezogene pädagogische Imperativ zur Geltung kommen müsse, denn „langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts";[17]) aber wir meinen, daß das ganz von selbst geschehen werde, sobald man nur daran festhalte, daß das Interesse als Lernzweck zur Erscheinung zu kommen habe.

b) Die psychologischen Bedingungen des Interesses.

Das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen ist von so großer Bedeutung für den erziehenden Unterricht, daß wir über die Möglichkeit, es herbeizuführen, noch mehr Klarheit erlangen müssen, als unsere bisherigen Untersuchungen zu geben vermögen. Fassen wir es daher einmal als rein psychischen Vorgang auf.

Heute bedarf es keiner Rechtfertigung mehr, wenn man bei psychologischen Erörterungen nur auf die neuere Psychologie Bezug nimmt. Diese unterscheidet bekanntlich kein Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungs-Vermögen, sondern nur Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Als das Ursprüngliche in der Seele gelten ihr die Vorstellungen; als von diesen in gewisser Weise abhängig betrachtet sie die Gefühle und Begehrungen. Es kann in der Seele wohl Vorstellungen geben, mit denen weder Gefühle noch Begehrungen verbunden sind, aber niemals Gefühle und Begehrungen, welche nicht mit Vorstellungen (klaren oder dunkeln) in Zusammenhang stehen. Dabei zeigt sich in allem psychischen Geschehen strenge Gesetzmäßigkeit; man gewinnt die Ueberzeugung, daß die gesamte Entwickelung der Seele einen nicht minder gesetzmäßigen Verlauf als diejenige irgend eines Organismus nimmt. Darauf näher einzugehen ist hier zwar nicht der Ort; doch erfordert der Nachweis, daß es einen Übergang vom Vorstellen zum Wollen giebt und daß das Interesse denselben herbeiführen hilft, immerhin, daß wir uns über einige Grundgesetze des Vorstellungslebens der Seele Klarheit verschaffen.

Da ist denn zunächst daran zu erinnern, daß die Seele nach und nach zahllose Vorstellungen in sich aufnimmt, deren jede darnach strebt, in das Bewußtsein einzutreten. Thatsache aber ist es, daß gleichzeitig nur eine oder doch nur wenige Vorstellungen im Bewußtsein wirklich auftreten können, ein Zustand der mit dem Namen Enge des Bewußtseins bezeichnet wird. Daraus aber, daß jede Vorstellung den Inhalt des Bewußtseins bilden möchte, in Wirklichkeit

[17]) Herbarts Päd. Schriften von Willmann. I. S. 400.

Digitized by Google

jedoch nur einigen Vorstellungen das gelingen kann, entsteht eine Bewegung, eine Wechselwirkung der Vorstellungen, gewissermaßen ein Kampf aller gegen alle. Wollen wir diese Wechselwirkung etwas genauer kennen lernen, so sind vor allem die Vorstellungen übersichtlich zu gruppieren. Das wird möglich, wenn ihr Inhalt zum Einteilungsgrunde gemacht wird. Denn dann lassen sich unterscheiden: 1) qualitativ gleiche und 2) qualitativ ungleiche Vorstellungen. Letztere können wieder sein: a) disparate (verschiedenartige) oder unvergleichbare, d. i. Vorstellungen mit durchaus ungleichem Inhalte, wie z. B. gelb und süß, Laut und Buchstabe; b) konträre (entgegengesetzte) oder vergleichbare, d. i. Vorstellungen mit teilweis gleichem Inhalte, wie z. B. süß und sauer. Die Wechselwirkung, in welche die Vorstellungen dieser Gruppen treten, verläuft auf folgende Art: 1) Gleiche Vorstellungen vereinigen sich zu einer einzigen Vorstellung, welche an Stärke (Intensität) jede der einzelnen Vorstellungen, aus denen sie entstand, übertrifft. Es findet hierbei eine vollkommene Verschmelzung (Komplikation) statt. 2) Disparate Vorstellungen vereinigen sich bei gleichzeitigem Zusammentreffen im Bewußtsein zu einer zusammengesetzten Vorstellung. Auch hierbei findet eine vollkommene Verschmelzung der Vorstellungen statt. So entsteht aus mehreren gleichzeitig auftretenden disparaten Vorstellungen die zusammengesetzte Vorstellung (Anschauung) eines Dinges (z. B. die der Levkoje aus Gestalt, Farbe, Geruch). 3) Konträre Vorstellungen hemmen sich gegenseitig, d. h. sie wirken gegeneinander und verschwinden infolgedessen teilweis oder ganz aus dem Bewußtsein (sinken unter die Schwelle des Bewußtseins, werden verdunkelt).[18]) Dabei hört jedoch nicht etwa die Vorstellung auf, sondern nur das Vorstellen (teilweis oder ganz). Erfolgt ein teilweises Verschwinden der Vorstellungen, so ist der verschwindende zugleich der hemmende Teil gewesen, sodaß also mit seinem Verschwinden auch das Hindernis der Vereinigung wegfällt. Vereinigen können sich dann die im Bewußtsein verbleibenden Restbestände der konträren Vorstellungen. Das giebt eine zusammengesetzte Vorstellung, welche mit einer unvollkommenen Verschmelzung (Verschmelzung der ungehemmten Reste) in Verbindung steht.

Die Beobachtung lehrt, daß teilweise oder auch vollständig gehemmte, also aus dem Bewußtsein verschwundene (verdunkelte) Vor-

[18]) Drbal, Lehrbuch. S. 84.

Digitized by Google

stellungen, plötzlich wieder vollständig im Bewußtsein erscheinen, d. h. den Charakter ungehemmter Vorstellungen wieder annehmen. Das kann nur dadurch möglich geworden sein, daß der hemmende Einfluß der konträren Vorstellung beseitigt wurde. Die Beseitigung wiederum setzt den Eintritt der konträren Vorstellung in eine neue Wechselbeziehung voraus. Und so darf man annehmen, daß die Vorstellungen fortwährenden Veränderungen in ihren Beziehungen zu einander ausgesetzt sind. Dadurch kann es kommen, daß einzelne Vorstellungen an Klarheit gewinnen (Steigen der Vorstellungen) oder verlieren (Sinken der Vorstellungen). Es ist aber unbedingt daran festzuhalten, daß eine einmal in der Seele entstandene Vorstellung niemals ganz wieder verloren gehen kann, daß sie vielmehr unter gewissen Bedingungen immer wieder in das Bewußtsein zurückzukehren vermag. Das führt uns auf den unter dem Namen Reproduktion bekannten wichtigen Vorgang im Vorstellungsleben der Seele.[19]) Unter Reproduktion verstehen wir die Rückkehr einer verdunkelten Vorstellung in das Bewußtsein. Die Reproduktion ist eine unmittelbare, wenn die Vorstellung sofort nach Beseitigung der Hemmung ins Bewußtsein zurückkehrt, also von da ab durch eigene Kraft; oder sie ist eine mittelbare, wenn sie nur in Gemeinschaft mit einer andern Vorstellung zurückzukehren vermag. Im ersten Falle nennt man die reproduzirte Vorstellung eine freisteigende, im zweiten Falle eine gehobene Vorstellung. Die bezüglichen Vorgänge selbst hat man sich so zu denken: Erster Fall. Es findet eine der verdunkelten Vorstellung A gleiche neue Vorstellung B Eingang und tritt sofort an Stelle von A. Dadurch geht die Hemmung, welche A zurückhielt, auf die neue Vorstellung B über, A wird vollständig frei und kehrt alsbald ins Bewußtsein zurück. Zweiter Fall. Eine mit der verdunkelten Vorstellung A verschmolzene Vorstellung B kehrt (durch unmittelbare Reproduktion) in das Bewußtsein zurück und hilft nun als ungehemmte und daher nach außen wirkende Vorstellung die Hemmung beseitigen, welche A den Eintritt ins Bewußtsein bisher verwehrte.

Als Ursache der unmittelbaren Reproduktion erscheint sonach die Gleichheit, als Ursache der mittelbaren Reproduktion die Gleichzeitigkeit. Doch tritt die mittelbare Reproduktion auch ein, wenn eine Reihenfolge (Succession) vorhanden ist, weil diese durch Verschmelzung mehrerer aufeinanderfolgender Vorstellungen entstanden

[19]) Drbal, Lehrbuch. S. 89 f.

Digitized by Google

sein muß.[20]) Hierbei liegt die Sache insofern günstig, als jede einzelne ins Bewußtsein zurückkehrende Vorstellung der Reihe zur Hilfsvorstellung für die übrigen wird, d. h. Veranlassung giebt, daß dieselben (in der vorhandenen Reihenfolge) mittelbar reproduziert werden. Da die Vorstellungen nicht anders als im zeitlichen Nacheinander in der Seele auftreten können, so müssen sie notwendigerweise Reihenform annehmen. Die Reihenform ist daher von großer Bedeutung für die Reproduktion, und sie wird derselben namentlich dann vorzügliche Dienste leisten, wenn die in der Reihe aufeinanderfolgenden Vorstellungen möglichst vollkommen mit einander verschmolzen sind. Das fördert nicht allein die Sicherheit, sondern auch die Schnelligkeit der Reproduktion: die einzelne Vorstellung läßt sich, wenn sie Verbindungen einging, von verschiedenen Punkten aus erreichen, mithin leichter erreichen, als wenn sie isoliert geblieben wäre. Für den Unterricht entsteht hieraus selbstverständlich die Forderung, für möglichst vollkommene Verschmelzung der Reihen Sorge zu tragen. Ein Mittel dazu besitzt er in der öftern Wiederholung der Reihen u. s. w.

Es können die Vorstellungsreihen in ähnliche Beziehungen zu einander treten wie die Einzelvorstellungen. Als besonders bemerkenswert ist der Fall hervorzuheben, daß zwei oder mehrere Reihen ein gemeinsames Glied enthalten. Man sagt dann, die Reihen *kreuzen* einander. Man spricht auch, wenn mehrere solche Kreuzungen vorkommen, von *Reihengeweben* und bezeichnet die gemeinsamen Vorstellungen als *Knotenpunkte*. Die Reproduktion einer dieser gemeinsamen Vorstellungen kann hier die Reproduktion der Glieder aller zugehörigen Reihen bewirken; umgekehrt kann man zu der gemeinsamen Vorstellung von jeder Einzelvorstellung einer beliebigen Reihe aus gelangen.

Diejenigen Vorstellungen (beziehentlich Vorstellungsreihen), welche am häufigsten reproduziert werden, also oft ins Bewußtsein zurückkehren, erlangen im allgemeinen einen größern Stärkegrad als die übrigen.[21]) Daher ist aber auch ihr Einfluß auf die Ausbildung neuer Vorstellungen ein sehr großer. Sie zeigen das Bestreben, die neuen Vorstellungen nach ihrem eigenen Inhalte umzugestalten, sie mit sich zu verschmelzen u. s. w. Derartige starke Vorstellungen, beziehentlich Vorstellungsreihen sind z. B. bekannt unter den Namen Erfahrungen, Grundsätze, Gesichtspunkte, Lieblingsansichten, Gewohnheiten u. dgl. m.,

[20]) Lindner, Lehrbuch. S. 64 ff.
[21]) Lindner, Encykl. Handbuch. S. 40.

Digitized by Google

und wir hören daher häufig Leute sagen: „Nach meiner Erfahrung muß das so sein, kann das nicht so sein“ u. s. w., wenn etwas Neues an sie herantritt. Das zeigt dann deutlich, daß das Neue nicht gleich so, wie es ist, ins Bewußtsein eintritt, sondern daß es mit dem Inhalte der ältern Seelengebilde, welche dabei reproduziert werden, mannigfach verglichen, vielleicht berichtigt, in jedem Falle aber dem Inhalte der ältern Seelengebilde entsprechend umgestaltet wird. Es würde die neue Vorstellung ganz anders im Bewußtsein auftreten, wenn die ältere nicht dagewesen wäre.

Wir haben damit bereits eines Vorgangs gedacht, der mit der Reproduktion aufs engste verknüpft ist, der aber zugleich über dieselbe hinausreicht und uns mit einer neuen Wechselbeziehung der Vorstellungen, beziehentlich Vorstellungsreihen untereinander bekannt macht. Wir können dieselbe als eine Umbildung und Aneignung (Verknüpfung) des Neuen durch das Alte, also als eine Art von Assimilation bezeichnen. Die Psychologie nennt den Vorgang Apperzeption und stellt ihn der Perzeption, der Aufnahme neuer Vorstellungen ohne jene Umbildung, gegenüber.

Da durch die Apperzeption die neuen Vorstellungen den ältern untergeordnet werden, so zwar, daß die erstern an ihren natürlichen Platz gelangen und in richtige Beziehung zum Ganzen treten, so fördert sie diejenige organische Ausgestaltung unseres Bewußtseins, welche wir Bildung nennen, ganz außerordentlich. Es ist deshalb wünschenswert, daß wir über das Wesen der Apperzeption noch größere Klarheit erlangen, als sie uns im vorigen geboten wurde. Vergegenwärtigen wir uns zu dem Ende den Vorgang der Apperzeption in einem einzelnen Falle.[22])

Wir nehmen an, eine ältere Vorstellungsreihe bestehe aus den Gliedern (einzelnen Vorstellungen) A B C D E F, eine neuherantretende hingegen aus A B c d e f. Da beide Vorstellungsreihen zwei gleiche Glieder (A B) besitzen, so wird die alte Reihe durch die neue reproduziert. Sind dabei C und c, D und d disparate (verschiedenartige, unvergleichbare), E und e, F und f konträre (entgegengesetzte, vergleichbare) Vorstellungen,[23]) so tritt bei C und c, ebenso bei D und d zwar keine Hemmung, aber doch auch keine Verstärkung ein, während bei E und e, ebenso bei F und f eine Hemm-

[22]) Drbal. Lehrbuch. S. 183.
[23]) Vergleiche S. 15.

Digitized by Google

ung stattfindet, die unter Umständen anfangs so groß ist, daß die ganze ältere Reihe dadurch wieder zurückgedrängt wird. Doch nur anfangs, solange nämlich, als die neue Reihe z. B. infolge fortgesetzter Reizung der betreffenden Empfindungsnerven sich kräftiger zeigt als die ältere. Nachdem sich die Hemmung vollzogen hat, zeigt sich die ältere Reihe der neuen in der Regel wieder überlegen, es folgt zunächst die (vollkommene) Verschmelzung der Vorstellungen A B beider Reihen, dann diejenige der Vorstellungen C D und c d, endlich die (unvollkommene) Verschmelzung der ungehemmten Reste der Vorstellungen E F und e f. Man ersieht aus diesem Beispiele zugleich, daß der ganze Vorgang im wesentlichen in zwei Abschnitte zerfällt: a) die neuen Vorstellungen sind aktiv, sie rufen die alten ins Bewußtsein zurück (sie reproduzieren dieselben); b) die alten Vorstellungen sind aktiv, sie wandeln die neuen durch teilweise Hemmung um und verschmelzen sich sodann mit denselben (sie apperzipieren dieselben im engern Sinne). Man wolle dabei besonders beachten, daß der Eintritt neuer Vorstellungen nicht ohne vorherige Veränderung derselben erfolgen kann. Als verändernde Reihe tritt die alte auf, die neue erscheint als die veränderte. Anders ausgedrückt: die alte Reihe ist die apperzipierende, die neue Reihe die apperzipierte.

Obgleich die neue Reihe nur abgeändert in das Bewußtsein tritt, also gewissermaßen in ihrer Selbständigkeit beeinträchtigt, so gewinnt sie doch schließlich durch die Apperzeption an Stärke (Intensität) ganz bedeutend. Deshalb nämlich, weil sie, wie schon bemerkt, durch dieselbe dem Gedankenkreise fest eingefügt und durch die Hilfen, die ihr hieraus erwachsen, der Reproduktion leichter zugänglich gemacht wird. Selbstverständlich kann auch die alte Reihe nicht ganz unverändert bleiben, schon deshalb nicht, weil nach ihrer Vereinigung mit der neuen Reihe zwischen ihr und den übrigen ältern Reihen neue Beziehungen entstehen müssen. Ein seltener Fall aber bleibt es, daß eine alte Reihe durch eine neue apperzipiert, daß also das Verhältnis geradezu umgekehrt wird. Kommt ein solcher Fall indessen doch vor, dann erleidet gewöhnlich der ganze Gedankenkreis eine gewaltsame Erschütterung, denn das, was feststand, muß aufgegeben werden, alte Vorstellungsreihen und Gewebe werden zerrissen, und der Aufbau des Gedankenkreises hat gewissermaßen von neuem zu beginnen. Der Schulunterricht wird kaum jemals in der Lage sein, solche Vorgänge zu veranlassen; deshalb ist hier auch nicht näher auf diese Seite der Sache

Digitized by Google

einzugehen. Dagegen muß auf einen andern Fall noch besonders aufmerksam gemacht werden.

Trifft eine neue Vorstellung auf keine apperzipierenden Vorstellungen, so tritt sie mit dem Gedankenkreise auch in keine feste, organische Verbindung, bleibt also etwas rein Äußerliches und kann als Bildungsgewinn gar nicht betrachtet werden.[24]) Dieses Ausbleiben der Apperzeption, also dieses Stehenbleiben bei der Perzeption, ist nicht selten. Es giebt sich z. B. kund in der gedankenlosen oder doch lediglich staunenden Hinnahme der Eindrücke der Außenwelt, in der kindlichen Naivetät, in jedem unselbständigen Urteile, in unselbständiger Haltung u. s. w.

Aber selbst dann, wenn apperzipierende Vorstellungen da sind, hängt das Gelingen der Apperzeption noch wesentlich von der Leichtigkeit ab, mit der jene ins Bewußtsein zurückkehren. Da gilt es zunächst, die eben im Bewußtsein stehenden Vorstellungen zu verdrängen, da gilt es, so manchen andern auf den apperzipierenden Vorstellungen lastenden Druck zu beseitigen. Erst wenn dieses alles gelingt, und wenn man sich der Beseitigung bewußt wird, stellt sich ein angenehmes Gefühl, ein Gefühl der Lust ein.[25]) (Im entgegengesetzten Falle, also dann, wenn der Druck fortdauerte, würde es ein Gefühl der Unlust sein.) Das Lustgefühl ist um so lebhafter, je rascher und leichter die Reproduktion der ältern Vorstellungen erfolgt. Da nun unter normalen Verhältnissen Lustgefühle dem Menschen als etwas besonders Wertvolles erscheinen, so bleibt das Verlangen nach ihnen jedenfalls nicht aus, und es wird daher, sobald bekannt ist, wodurch das Lustgefühl hervorgerufen wurde, das Bedürfnis, sich mit der betreffenden Sache wiederholt zu beschäftigen, die natürliche Folge sein. Damit gelangen wir aber zu einem Seelenzustande, der mit dem oben als Interesse bezeichneten übereinstimmt. Dort erkannten wir das Interesse als die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem anhaltenden Streben, das Gewußte nicht allein festzuhalten, sondern es auch immer vollkommener zu gestalten. Hier tritt uns das Bedürfnis entgegen, sich mit einer Sache wiederholt zu beschäftigen, weil damit Lustgefühle in Verbindung stehen. Beides kommt in der That zuletzt auf ein und dasselbe hinaus, und so hätten wir denn das, was wir beabsichtigten, die psychologischen Bedingungen des

[24]) Drbal, Lehrbuch. S. 184.
[25]) Lindner, Lehrbuch. S. 143.

Digitized by Google

Interesses dargelegt. Wir kennen nunmehr den Zusammenhang, in welchem das Interesse mit dem Vorstellungsleben der Seele steht, wissen daher auch, was ein Zustandekommen fördert oder hindert. Psychologisch genommen muß es zum Interesse kommen, wenn die neuen Vorstellungen im Gedankenkreise des Zöglings stets solche verwandte ältere Vorstellungen vorfinden, welche sich mit Leichtigkeit ins Bewußtsein zurückrufen (reproduzieren) lassen, die sodann die neuen Vorstellungen umwandeln und sich mit ihnen innig verschmelzen (sie apperzipieren) können. Das wird um so gewisser geschehen, wenn die neue, also die zu apperzipierende Vorstellung mit einer ältern Vorstellungsreihe so in Verbindung tritt, daß sie ein Glied dieser Reihe wird und dadurch den Charakter von etwas Erwartetem erhält.[26]) Die Erwartung kann dabei bedeutend gesteigert werden, wenn die neue Vorstellung gleichzeitig mit mehreren ältern Reihen in Verbindung tritt, also zum Kreuzungs- oder Knotenpunkte in denselben wird. Doch das führt bereits auf Maßnahmen des Unterrichts, welche an dieser Stelle, wo es sich lediglich um die psychologischen Bedingungen des Interesses handeln sollte, nicht zu erörtern sind.

c) Das vielseitige Interesse.

Das Interesse soll das Bindeglied zwischen Wissen und Wollen abgeben. Da der erziehende Unterricht aber nicht jedes Wollen begünstigt, so kann ihm auch nicht jede Richtung des Interesses als gleich wertvoll gelten. Daher müssen die Objekte des durch den erziehenden Unterricht begünstigten Wollens für das Interesse besondere Bedeutung erlangen. Ferner muß auf die Beziehungen, in welche diese Objekte zu dem Zöglinge treten können, und auf die Beziehungen derselben unter einander selbst, nicht nur auf die Objekte an sich, das Interesse hin gelenkt werden. Es darf auch das Interesse in keinem Falle ein einseitiges bleiben. Das muß deshalb ausdrücklich betont werden, weil die Gefahr der Einseitigkeit um so näher liegt, als ja jeder Zögling seinen eigenartigen (individuellen) Gedankenkreis, seine Lieblingsvorstellungen, also auch seine besondere Interessensphäre bereits besitzt, wenn der Unterricht beginnt. Natürlich kann dabei nicht gemeint sein, daß jedes einzelne Objekt, das später einmal zum Menschen in Beziehung treten, Gegenstand seines Wollens werden könnte, herangezogen werden müsse. Das hieße einfach Unmögliches, überdies auch Unnötiges, fordern. Daß aber der Unterricht sich über alle Gebiete

[26]) Kern, Grundriß. S. 23.

Digitized by Google

verbreite, welchen die Objekte des Wollens angehören können, daß er die möglichen Beziehungen der Objekte unter sich und zu dem Menschen berücksichtige, so zwar, daß in jedem Falle lebhaftes Interesse für dieselben im Zöglinge entstehe, das muß gefordert werden.

Nun ist es auch nicht schwer, die Gebiete, welchen die Objekte des Wollens angehören können, festzustellen. Man hat nur nötig, den Quellen, denen die Elemente des menschlichen Gedankenkreises, die Vorstellungen, entspringen, nachzuforschen. Als solche ergeben sich aber zuletzt immer wieder diese zwei: Natur und Menschenleben. Zu beiden tritt der Mensch in Beziehungen: beide wirken auf ihn ein; umgekehrt richtet sich auf beide sein Wollen, sie enthalten die Objekte seines Wollens. Die Beziehungen, in welche der Mensch zu Natur und Menschenleben tritt, begreifen wir unter den Namen Erfahrung und Umgang, indem wir nämlich die Erfahrung vorwiegend mit der Natur, den Umgang mit dem Menschenleben in Verbindung bringen. Beide, Erfahrung und Umgang, führen direkt zu den im Gedankenkreise enthaltenen Vorstellungen; denn Vorstellungen entstehen dann, wenn den Vorstellungsobjekten Gelegenheit geboten ist, auf die Seele einzuwirken. Die durch Erfahrung gewonnenen Vorstellungen führen zu Erkenntnissen, die durch Umgang gewonnenen zu Gesinnungen oder zur Teilnahme. Da nun Natur und Menschenleben auf den Zögling bereits einwirken, ehe der Unterricht beginnt, da sie ferner nicht aufhören, neben dem Unterrichte fort und fort auf ihn einzuwirken; so ist eine nachhaltige Beeinflussung des Gedankenkreises des Zöglings überhaupt nur denkbar, wenn der Unterricht an die vorhandenen Resultate der Erfahrung und des Umgangs, also an die Erkenntnisse und Gesinnungen des Zöglings, anknüpft, um sie fortzusetzen und zu ergänzen, um sie zu erweitern und zu berichtigen, um sie zu verdeutlichen und zu ordnen.[27])

Damit aber sind wir an dem Punkte angelangt, wo die Richtung, welche dem Interesse des Zöglings zu geben ist, genau bezeichnet werden kann: sie verweist auf die Resultate der Erfahrung und des Umgangs, auf Erkenntnisse und Gesinnungen (oder Teilnahme). Zur weitern Orientierung dienen uns am besten Herbarts klassische Worte:[28]) „Beide, Erkenntnis und Teilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine erscheint in Empirie, die

[27]) Ziller, Grundlegung. S. 272.
[28]) Willmann, 1. Bd. S. 394.

Digitized by Google

andere in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere giebt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Drucke der Masse, und nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den Verhältnissen angezogen; es entsteht die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion."

Nach dieser Entwickelung ist auf seiten der Erkenntnis sowohl, als auch auf seiten der Teilnahme dreierlei zu unterscheiden. Die Erkenntnis erscheint nach einander als Empirie, Spekulation und Geschmack; die Teilnahme als Sympathie, geselliger Ordnungsgeist und Religion. Eine Prüfung beider Reihen führt zu der Ueberzeugung, daß in ihnen alle Beziehungen, in welche der Mensch zu Objekten treten kann, berücksichtigt sind. Ist dieses der Fall, so sind die Gebiete, auf welchen sich das Wollen des Zöglings mehr und mehr entfalten soll, gefunden, damit zugleich aber auch die Richtungen, welche das Interesse einschlagen muß, um eben zu jenem Wollen gelangen zu lassen.

Entsprechend den beiden Reihen unterscheiden wir, um kurz zu bezeichnen, welcher Art das Interesse des Zöglings sein soll, Interessen der Erkenntnis und Interessen der Teilnahme. Weiter nennen wir als Interessen der Erkenntnis das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, als Interessen der Teilnahme das sympathetische, soziale und religiöse Interesse.

Dazu folgende nähere Bestimmungen.

A. Interessen der Erkenntnis.

a) Das empirische Interesse. Es äußert sich in der Beschäftigung mit den verschiedenen Gegenständen der Erfahrung dadurch, daß dieselben in ihrer Vielheit und Mannigfaltigkeit gern aufgefaßt und beobachtet werden. Diese Gegenstände finden sich zumeist in der Natur vor, es sind Tiere, Pflanzen und Steine, es sind Naturereignisse. Aber auch die Thatsachen der Geschichte, die Vorkommnisse des täglichen Lebens sind Objekte für das empirische Interesse. In diesem Interesse tritt sonach das hervor, was wir mit dem deutschen Namen „Wißbegierde" bezeichnen.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

b) Das spekulative Interesse. Ist das empirische Interesse ein lebhaftes, so drängt es, immer tiefer in die Gegenstände der Erfahrung einzudringen. Dabei trifft es auf manches Dunkle, Rätselhafte und regt so zum Nachdenken an. Die Erkenntnis von Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, die Erkenntnis der Abhängigkeit der Objekte unter einander, des Gesetzmäßigen in den Thatsachen und Erscheinungen tritt mehr und mehr als ein Bedeutungsvolles und daher Erstrebenswertes hervor. Ist das Interesse in diesem Sinne auf Dinge und Ereignisse gerichtet, dann ist es als spekulatives Interesse thätig. Man erkennt zugleich, daß das Wesen dieses Interesses in der Hauptsache durch das deutsche Wort „Denken" wiedergegeben wird.

c) Das ästhetische Interesse. Durch das spekulative Interesse gelingt es, Ordnung in die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Dinge und Ereignisse zu bringen. Die Seele wird dadurch von einem auf ihr lastenden Drucke befreit: sie versenkt sich nun nicht mehr in die Menge und Masse der Dinge und Ereignisse, sondern sie äußert sich über dieselben beifällig oder mißfällig, sie beurteilt die an ihnen hervortretenden Verhältnisse, indem sie den Maßstab des Schönen und Guten anlegt. Geschieht dieses gern, anhaltend und wiederholt, so ist das ästhetische Interesse thätig. Wir erkennen in demselben den Sinn für das Naturschöne, Kunstschöne und Sittlichschöne und können es daher ganz treffend mit dem deutschen Worte „Geschmack" bezeichnen.

B. Die Interessen der Teilnahme.

a) Das sympathetische Interesse. Dasselbe kommt in der Art und Weise, wie die Gefühle anderer aufgenommen werden, zur Erscheinung. Es folgt dem Laufe dieser Gefühle, nimmt teil an ihren Veränderungen, Störungen und Widersprüchen, also an dem Wohl und Wehe, an der Freude und an dem Schmerze anderer. So führt es zu einer Mannigfaltigkeit von Gefühlen, gewissermaßen zu einer Wiederholung der Freuden und Leiden anderer im eignen Herzen. Wir können es daher durch das deutsche Wort „Mitgefühl" sehr gut wiedergeben.

b) Das soziale Interesse. Das sympathetische Interesse bezieht sich auf die Gefühle einzelner Personen. Da es nun aber vorkommt, daß vielen Menschen manches übereinstimmend als Wohl oder Wehe erscheint, daß also eine Art Gemeinsamkeit der Gefühle vorliegt,

Digitized by Google

so kann das Interesse dabei nicht stehen bleiben. Es richtet sich auf das, was viele gleichzeitig bewegt, was vielen als Wohl oder Wehe erscheint. Doch auch dann, wenn sich Widersprüche in den gleichzeitigen Regungen einer Menge zeigen, ist das Interesse wirksam. Denn hier strebt es nach Ausgleich dieser Widersprüche, nach Herbeiführung des geselligen Ordnungsgeistes, der allen Wohl bereiten soll. In dieser Richtung treibend, wird das Interesse zum sozialen (gesellschaftlichen) Interesse. Es zeigt sich als Hingabe an ein Ganzes, an die Gesellschaft, und kann durch das deutsche Wort „Gemeinsinn" bezeichnet werden.

c) Das religiöse Interesse. Die Teilnahme an dem Wohl und Wehe einzelner Personen und der Gesellschaft trifft aber auch auf Fälle, in denen sich alle menschliche Klugheit und Thätigkeit als furchtlos verweist. Die Teilnahme ist dann begleitet von Furcht und Hoffnung: man fürchtet des Wehe und hofft auf das Wohl. Das führt weiter zu der Überzeugung, daß ein höherer Wille die Geschicke der Menschen lenkt, und daß sich der Mensch diesem zu unterwerfen habe. So entsteht zunächst das religiöse Bedürfnis, und aus ihm hervor geht der Glaube. Bethätigt sich aber der Mensch in dieser Richtung, dann sprechen wir ihm religöses Interesse zu. Das religiöse Intresse zeigt sich sonach in dem Streben, in allem dem Willen Gottes gemäß zu leben, und wir dürfen es deshalb mit dem deutschen Worte „Frömmigkeit" bezeichnen.

Anschließend an diese Auseinandersetzungen möge noch eine schematische Darstellung des Zusammenhangs unter den einzelnen Intressen Platz finden. Dieselbe rührt von Lindner[29]) her und dürfte sich als recht brauchbar erweisen.

Interessen

der

Erkenntnis,			**Teilnahme** an		
a) reine	b) wertschätzende		a) den Menschen		b) Gott.
der	des	des	dem	der	
Erfahrung,	Denkens,	Geschmacks.	Einzelnen,	Gesellschaft.	
1.	2.	3.	4.	5.	6.
empirisches,	spekulatives,	ästhetisches,	sympathetisches,	soziales,	religiöses Interesse.

Von jetzt ab haben wir mit dem Begriffe des Interesses die sechs Richtungen, in welchen es sich bethätigen soll, stets verbunden zu denken. Deshalb nämlich, weil wir vom Interesse fordern müssen, daß es sich

[29]) Lindner, Encyklopädisches Handbuch. S. 417.

Digitized by Google

auf alle Beziehungen erstrecke, in welche die Objekte zu dem Menschen treten können. Wäre dieses nicht der Fall, so würde sich später im Wollen in dieser oder jener Beziehung eine Unsicherheit einstellen, welche sich mit dem obersten Erziehungszwecke, der sittlich-religiösen Charakterbildung, nicht vereinbaren ließe. Um aber anzudeuten, daß das Interesse alle vorhin entwickelten Richtungen in sich vereinige, nennen wir es vielseitiges Interesse. Der erziehende Unterricht hat sein Absehen nur auf dieses Interesse zu richten.

Dem vielseitigen Interesse steht das einseitige gegenüber, d. h. ein Interesse, welches nur in einer oder einigen der obigen sechs Richtungen sich bethätigt. Außerdem kann aber auch das vielseitige Interesse selbst in Einseitigkeit geraten. Das geschieht, wenn es sich in einer oder einigen Richtungen stärker als in den übrigen entwickelt. Deshalb hat die noch nähere Bestimmung zu dem durch den erziehenden Unterricht herbeizuführenden Interesse hinzu zu kommen, daß alle Richtungen desselben gleichmäßig entwickelte sein müssen. Man darf hierbei an eine Art von Gleichgewicht denken, das unter den sechs Interessen der Erkenntnis und Teilnahme besteht. Nach Herbart bezeichnet man daher auch diesen idealen Zustand kurz als gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses, oder man spricht von einem vielseitigen, gleichschwebenden Interesse.

Hier könnte der Einwurf erhoben werden, daß es doch ein dem vielseitigen Interesse überlegenes geben müsse, nämlich das allseitige Interesse, und daß dieses doch wohl als Ideal zu betrachten sei, wenn es sich um weitere Ausgestaltung des Begriffs Interesse handele. Hierauf ist folgendes zu erwidern.[30]) Ganz abgesehen davon, ob die Allseitigkeit weiter zu führen vermag als die Vielseitigkeit, denn beide sind idealer Natur, so erscheint doch die Allseitigkeit mit der Aufgabe des erziehenden Unterrichts unvereinbar. Allseitigkeit bedeutet etwas Abgeschlossenes, das Weiterstreben Ausschließendes, zum Stillstande Führendes. Das aber widerstreitet dem Begriffe des Interesses, der ja die weiterstrebende Selbstthätigkeit in sich schließt. Es hat daher bei der Vielseitigkeit, die das Weiterstreben nicht nur nicht aufhebt, sondern vielmehr begünstigt, zu verbleiben.

d) Interesse und Wollen.

Wiederholt haben wir im vorigen das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen bezeichnet und daraus seine große Be-

[30]) Kern, Grundriß. S. 29.

Digitized by Google

deutung für den erziehenden Unterricht nicht nur, sondern für die sittlich-religiöse Charakterbildung überhaupt hergeleitet. Es dürfte deshalb an der Zeit sein, das Verhältnis zwischen Interesse und Wollen noch etwas genauer zu untersuchen, als bereits geschehen ist.

Da ist denn zunächst daran zu erinnern, daß das Wollen eine Art des Begehrens ist, und daß das Begehren von Vorstellungen abhängt, also als ein abgeleiteter Zustand des Bewußtseins (nicht als ein ursprünglicher) zu gelten hat. Als Objekte des Begehrens, so meint man, treten äußere Gegenstände, z. B. das Wasser für den Durstenden, auf. Doch sind das nur die scheinbaren Objekte, nicht die wirklichen. In Wirklichkeit giebt jeder äußere Gegenstand nur das Mittel ab, einen innern Zustand herbeizuführen, wie z. B. die Löschung des Durstes beim Durstenden. Die Vorstellung dieses innern Zustandes ist sonach das in Wahrheit Begehrte. Das kann ja füglich auch nicht anders sein. Denn nicht äußere Gegenstände, sondern nur Vorstellungen gelangen in das Bewußtsein, auf solche also ist das Begehren gerichtet.

Das Begehren endet, sobald es sein Ziel erreicht hat, was immer der Fall ist, wenn die Vorstellung des Begehrten von neuem erzeugt wird, also als sinnliche Wahrnehmung auftritt. (In dem vorhin erwähnten Falle bildete die Vorstellung der Stillung des Durstes das Objekt des Begehrens. Durch wirkliche Stillung des Durstes, also durch die von neuem erfolgende Erzeugung der begehrten Vorstellung, mußte das Begehren erlöschen.)

Da das Begehren nach etwas strebt, was noch nicht da ist, so ist es auf Künftiges gerichtet. Darin spricht sich zugleich ein Unzufriedensein mit dem Gegenwärtigen aus. Die Unzufriedenheit wird um so größer sein, je größer sich die Hindernisse erweisen, welche der Erreichung des Künftigen entgegentreten. Da nun aber das Begehrte niemals ein äußerer Gegenstand, sondern stets eine Vorstellung ist, so können die Hindernisse, welche ihm entgegentreten, auch nur Vorstellungen sein. Sonach erkennen wir in den Hindernissen ganz dasselbe, was wir früher als Hemmungen bezeichneten. Psychologisch genommen ist daher der Begriff des Begehrens so zu fassen: Das Begehren ist das Emporstreben einer Vorstellung gegen die im Bewußtsein vorhandenen hemmenden Vorstellungen. Das Begehren wird daher, dasselbe immer noch psychologisch genommen, zum Ziele führen, wenn die hemmenden (konträren, entgegengesetzten)

Digitized by Google

Vorstellungen überwunden werden können. Dazu aber sind Hilfen (Hilfsvorstellungen) nötig, wie wir früher gefunden haben. Hier erscheinen diese Hilfen zugleich als Beweggründe (Motive) des Begehrens, ohne die man selbstverständlich gar nicht begehrt haben würde. Fassen wir jetzt die ganze Entwickelungsreihe übersichtlich zusammen, so stellt sich der Vorgang des Begehrens wie folgt dar: a) Vorstellung des begehrten Gegenstandes; b) Auftreten entgegengesetzter Vorstellungen, welche hemmend wirken; c) Heranziehung von Hilfsvorstellungen, welche die hemmenden Gegensätze beseitigen.

Es dürfte aus dieser Darstellung zugleich hervorgehen, daß die Stärke des Begehrens wesentlich von der Stärke der Hilfen abhängig ist. Als beste Hilfen sind aber sinnliche Wahrnehmungen oder Empfindungen, außerdem Vorstellungsreihen, denen die Vorstellung des Begehrten als Kreuzungspunkt angehört, zu bezeichnen.

Gesetzt nun, das Begehren hat zum Ziele geführt, oder, was dasselbe besagen will, die Begierde ist befriedigt worden, was dann? Verschwindet dann sofort alles spurlos aus dem Bewußtsein, oder tritt eine Nachwirkung ein? Das letztere ist der Fall. Die Befriedigung einer Begierde hat stets ein Lustgefühl zur Folge. Bei Befriedigung einer sinnlichen Begierde wird dieses Lustgefühl mit der unmittelbaren Empfindung des Begehrten zusammenfallen; bei Befriedigung einer intellektuellen Begierde wird es sich ebenfalls in enger Verbindung mit der Ausfüllung des Bewußtseins durch das begehrte Vorstellungsgebilde zeigen.

Hat eine Begierde durch ihre Befriedigung ihr natürliches Ende erreicht, so ist damit noch nicht gesagt, daß sie für immer abgethan sei. Es giebt Begierden, die stets wieder zum Vorscheine kommen wenn sich die der Vorstellung des Begehrten entgegengesetzten Vorstellungen wieder ins Bewußtsein drängen. Wir brauchen hier nur an den wiederkehrenden Durst, an das wiederkehrende Verlangen nach Arbeit u. s. w. zu denken.

Haben wir damit das Wesen des Begehrens in einem für unsere Zwecke ausreichenden Umfange kennen gelernt, so bedarf es jetzt nur noch einiger Bemerkungen, um auch über das Wesen des Wollens die nötige Klarheit zu erlangen. Das Begehren wird zum Wollen, sobald die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten, das „Wissen vom Können," also die Gewißheit des Erfolges, sich mit ihm verbindet. Wir dürfen daher den Begriff des Wollens so fassen: **Das Wollen ist das Emporstreben einer Vorstellung gegen die**

Digitized by Google

im Bewußtsein vorhandenen entgegengesetzten Vorstellungen unter Voraussetzung des Erfolges.

Als Ursache der zum Wesen des Wollens gehörenden Voraussetzung des Erfolges haben die Hilfsvorstellungen (Motive des Wollens) zu gelten, gleichviel, ob sich die Voraussetzung als klare Ueberzeugung oder Glaube äußerte. Nicht selten freilich bewirken diese Hilfsvorstellungen, daß sich dem Wollen mehrere Möglichkeiten zeigen. Dann tritt der Zustand ein, den wir Überlegung nennen, und der solange dauert, als die Hilfsvorstellungen einander das Gleichgewicht halten. Dieses Gleichgewicht wird erst gestört, wenn in einer der vorhandenen Richtungen ein Zufluß von neuen Hilfsvorstellungen stattfindet. Es folgt dann die Entscheidung, der Entschluß, welcher einerseits wieder mit der Handlung eng verknüpft ist. In der Handlung, der That, findet das Wollen seinen natürlichen Abschluß; die Handlung (That) allein kann daher auch das Vorhandensein des Wollens beweisen.

Nach diesem läßt sich über des Verhältnis zwischen Interesse und Wollen folgendes sagen.[31]) Interesse und Begehren (das Begehren als die Vorstufe des Wollens) haben zunächst ein Merkmal gemein: jedes ist eine Art des Empfindens und steht der Gleichgiltigkeit gegenüber. Der Gegenstand, auf den sie sich beziehen, erscheint beiden als ein wertvoller. Nur trachtet das Begehren nach dem Besitze desselben, während das Interesse dieses nicht thut. Das Interesse trägt die Kraft selbständigen Weiterstrebens in sich und ist daher ebenso wie das Begehren eine Art des Strebens. Freilich bleibt es auf der ersten Stufe desselben stehen, es zeigt Freude über das Gegenwärtige, während das Begehren immer auf ein Künftiges gerichtet ist. Das Begehren ist seiner Natur nach schwankend, flüchtig; das Interesse zeichnet sich durch Dauerhaftigkeit aus. Die Beständigkeit des Wollens, welche im Charakter zur Erscheinuug kommt, ist daher auf dem Einfluß des bleibenden Interesses zurückzuführer. Das Interesse ist stets von Lustgefühlen begleitet; das Begehren hat es zunächst mit Hemmungen zu thun, welche Gefühle der Unlust erzeugen. Lustgefühle stellen sich bei ihm in der Regel erst im Augenblicke der Befriedigung ein. Zur Befriedigung kann es nur kommen, wenn die zur Beseitigung der Hemmungen erforderlichen Hilfen vorhanden sind. Diese aber herbeizuschaffen, wird wesentlich vom Interesse für dieselben abhängen, denn die

[31]) Ziller, Grundlegung. S. 376 ff.

Digitized by Google

Vorstellungen, für welche kein reges Interesse vorhanden ist, können niemals mit Leichtigkeit und hinreichender Stärke in das Bewußtsein treten.

Soll das Begehren zum Wollen werden, dann muß die Überzeugung von der Erreichbarkeit des Begehrten hinzutreten. Diese Überzeugung wird ebenfalls nur durch Hilfsvorstellungen erreicht. Und so leistet das Interesse auch hier die trefflichsten Dienste, indem es die Heranziehung dieser Hilfsvorstellungen wesentlich begünstigt.

Das dürfte ausreichen, um das Interesse als Bindeglied zwischen Wissen und Wollen, also zwischen dem Theoretischen (der Einsicht, dem Gedankenkreise) und dem Praktischen (dem Können, Handeln), zu kennzeichnen. Was aber noch mehr besagen will, es dürfte ausreichen, um das gleichschwebende, vielseitige Interesse als das zum sittlich-religiösen Wollen führende Übergangsglied zu charakterisieren.

Fassen wir schließlich alles das noch ganz kurz zusammen, was über die Entwickelung des sittlich-religiösen Wollens durch den Unterricht überhaupt gefunden wurde. Ohne Vorstellungen giebt es kein Begehren, also auch kein Wollen. Die Beeinflussung des Wollens muß daher mit der Beeinflussung der Vorstellungen in Verbindung stehen. Die Gesamtheit aller Vorstellungen, über welche ein Mensch verfügt, nennen wir seinen Vorstellungs- oder Gedankenkreis. Die planmäßige Ausbildung des Gedankenkreises ist Unterricht. Es liegt sonach die Möglichkeit, das Wollen durch den Unterricht zu beeinflussen, vor. Thut das der Unterricht in bewußter Weise, so wird er zum erziehenden Unterrichte. Als Hauptmittel, das Wissen zum Wollen hinüberzuführen, gilt dem erziehenden Unterrichte das Interesse. Da in Unterordung unter den obersten Erziehungszweck der erziehende Unterricht nur auf ein sittlich-religiöses Wollen sein Absehen richten darf, so hat er ein diesem entsprechendes Interesse anzustreben. Und so erkennen wir als nächste Aufgabe des erziehenden Unterrichts, also des Schulunterrichts im engern Sinne, die Herbeiführung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses.

Damit wären wir aber im Brennpunkte der gesamten Schularbeit angelangt. Es ist das zugleich der Punkt, bis zu welchem die erste der beiden Abteilungen der vorliegenden Arbeit zu führen hatte. Was wird die zweite Abteilung noch hinzuzufügen haben? Das liegt nun nahe genug. Nur die Aufgabe des Schulunterrichts ist gefunden und klargestellt worden; die Lösung der Aufgabe steht noch aus. Des-

Digitized by Google

halb ist weiter zu fragen: Wie gelangt der Schulunterricht zum gleichschwebenden, vielseitigen Interesse?

Man sieht sofort ein, daß die allseitige Beantwortung dieser Frage eine vollständige Unterrichtslehre zur Folge haben müßte. Eine solche Ausdehnung dem Nachfolgenden zu geben, beabsichtigen wir freilich nicht. Denn was wir bringen, bezieht sich nicht auf den ganzen, sondern nur auf den ersten Schulunterricht, im wesentlichen auf die zwei ersten Schuljahre. Es ist also nicht mehr als ein Beitrag zur Lösung der dem erziehenden Unterrichte gestellten Aufgabe. Indessen meinen wir, daß gerade dieser Beitrag willkommen sein müsse, weil ja die Frage, welche Ausgangspunkte der erste Schulunterricht zu wählen und welche Stoffgebiete er in seinem weitern Verlaufe zweifellos zu bearbeiten habe, wenn er seinem grundlegenden Charakter entsprechen solle, eine noch immer offene ist. Diese Frage ihrer natürlichen Lösung entgegenzuführen, das ist die besondere Aufgabe, welche sich die nachfolgende zweite Abteilung der vorliegenden Arbeit gestellt hat.

Digitized by Google

Zweite Abteilung.

Von der Lösung der Aufgabe des Schulunterrichts.

4. Kapitel.

Die Hauptfächer des Schulunterrichts.

Die nächste Aufgabe des Schulunterrichts, sofern derselbe erziehender Unterricht sein soll, besteht in der Herbeiführung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesses. Es ist klar, daß die Maßnahmen, welche behufs Lösung dieser Aufgabe zu treffen sind, aus der Aufgabe selbst abgeleitet werden müssen. Da wir nun unter Interesse die innige Hingabe an die Gegenstände des Wissens in Verbindung mit dem dauernden Streben, das Gewußte nicht nur festzuhalten, sondern auch mehr und mehr zu vervollkommnen, verstehen, so hat sich unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die durch den Unterricht zu bearbeitenden Wissensgebiete, die Hauptfächer des Unterrichts, zu richten. Die Frage: Was soll gelehrt und gelernt werden? tritt also in den Vordergrund der weitern Untersuchungen. Eine nähere Bestimmung des Interesses liegt dabei in den Begriffen „vielseitig" und „gleichschwebend". Diese führen offenbar zu der Forderung eines vielseitigen, wohlbegrenzten und wohlgeordneten Wissensstoffes, der mit Rücksicht auf die sechs Klassen des Interesses auszuwählen ist. Die Interessen sind dann teils solche der Erkenntnis, teils solche der Teilnahme, und so treffen wir schließlich auf die beiden Hauptquellen für unser Seelenleben, Erfahrung und Umgang, und dürfen sagen, daß der Unterricht, wenn er ein Wissen erzeugen soll, aus dem das gleichschwebende, vielseitige Interesse hervorgehen kann, eine auf Erfahrung und Umgang gegründete Gliederung erhalten muß. Mit andern Worten: es muß Unterrichtsfächer geben, welche an die Resultate der Erfahrung und Unterrichtsfächer, welche

Digitized by Google

an die Resultate des Umgangs anknüpfen.[32]) Da aus der Erfahrung vorwiegend Kenntnisse der Natur, aus dem Umgange Gesinnungen gegen beseelte Wesen (Empfindungen der Teilnahme) hervorgehen, so darf man zwei Hauptrichtungen des Unterrichts unterscheiden, die naturwissenschaftliche und geschichtliche, oder, was dasselbe ist, man darf zwei Hauptstämme des Unterrichts, Naturkunde und Geschichte, annehmen. Dabei hat man allerdings die Geschichte im weitern Sinne aufzufassen, als Inbegriff der Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen überhaupt.

Da der Unterricht ein erziehender sein soll, so ist jedenfalls den Fächern, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am unmittelbarsten dienen, das Übergewicht einzuräumen.[33]) Das aber sind die geschichtlichen Fächer, denn diese hauptsächlich wecken und beleben die Interessen der Teilnahme und werden so zu einer überaus wichtigen Quelle sittlicher Gesinnungen. Aus diesem Grunde sind auch die geschichtlichen Fächer in der Erziehungsschule allen übrigen voranzustellen.

Die geschichtlichen Fächer knüpfen an die Resultate des Umgangs an. Umgang kann aber der Mensch pflegen entweder mit seinesgleichen, also mit andern Menschen, oder mit Gott. Daher haben die geschichtlichen Fächer ihre Stoffe dem Menschenleben (das sich wieder in ein vergangenes und gegenwärtiges gliedert) oder der Religion zu entlehnen. Hiernach ist bei den geschichtlichen Fächern eine profane und eine religiöse Reihe zu unterscheiden. Zu der religiösen Reihe gehören: Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismuslehre und Kirchenlied; zu der profanen Reihe sind zu rechnen: Geschichte (im engern Sinne, welche sich auf die Vergangenheit bezieht), Gesellschaftskunde, politische Geographie u. s. w. Beide Reihen zusammen schließen das in sich, was wir oben überhaupt als Geschichte (in weitern Sinne) bezeichneten, nämlich die Gesinnungsverhältnisse beseelter Wesen.

Die naturwissenschaftlichen Fächer, welche an die Resultate der Erfahrung anknüpfen, haben es teils mit Naturgegenständen, teils mit Naturereignissen zu thun. Zu den Naturgegenständen gehören Tiere, Pflanzen und Mineralien; als Naturereignisse haben die mancherlei Naturerscheinungen auf der Erde und am Himmel zu gelten. Daraus ergeben sich folgende Zweige der Naturkunde: Naturgeschichte

[32]) Ziller, Grundlegung. S. 272.
[33]) Kern, Grundriß. S. 42.

Digitized by Google

(Tier-, Pflanzen- und Mineralienkunde), Naturlehre (Physik und Chemie) und, bis zu einem gewissen Punkte, Menschenkunde (Anthropologie) und Geographie.

Jeder der beiden Hauptstämme des Unterrichts hat so sehr sein Eigentümliches, daß es unmöglich ist, ihn durch den andern zu ersetzen.[34]) Auch giebt es keine formale Bildung, welche im stande wäre, durch die in dem einen Gebiete gemachten Erwerbungen auf die Bildungsstoffe des andern Gebietes unmittelbar eine Kraft auszuüben. Wer in der Sphäre der Gesinnungen Sicherheit im Urteilen und Schließen erlangt hat, muß nicht auch die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Erfahrungen besitzen und umgekehrt. Wollte man trotzdem beide Richtungen von einander trennen und den Unterricht (etwa in der Absicht, zu konzentrieren) nur auf die eine beziehen, so müßte eine Halbheit in der Bildung die Folge sein.

Doch mit den Fächern der beiden Hauptstämme ist die Zahl der Unterrichtsfächer noch nicht erschöpft. Zur Geschichte gesellt sich notwendigerweise die Sprachkunde, weil die Sprache (Litteratur) es ist, durch die uns die Geschichte überliefert wird. Dabei gilt uns selbstverständlich die Sprache auch als wichtigstes Darstellungsmittel überhaupt, sobald es sich darum handelt, Willensäußerungen verständlich zu machen und Begriffe zu bilden. Sprechen, Lesen, Sprachlehre, Recht- und Aufsatzschreiben treten als Zweige des Sprachunterrichts auf. Dieselben lassen sich aber auf zwei Hauptzweige, Lesen und Schreiben, zurückführen, wenn man bedenkt, daß das Lesen durch das Sprechen, das Schreiben (im weitern Sinne: Recht- und Aufsatzschreiben) durch die Sprachlehre vorbereitet werden muß.

Dem Sprachunterrichte schließt sich der Gesangsunterricht an. Er darf als diejenige Art der Sprache bezeichnet werden, welche ganz besonders geeignet ist, das Gemüt zu ergreifen, Empfindungen der Teilnahme zu wecken.

Mit der Naturkunde in engster Verbindung steht jedenfalls die Mathematik.[35]) Sie ist die formale Seite der Natur, wie treffend bemerkt worden ist, denn Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung zeigen sich bei allen Gegenständen und Erscheinungen in der Natur, und sie sind es zugleich, welche eine scharfe Auffassung derselben möglich machen. Rechnen (Arithmetik) und Raumlehre (Formenlehre, Geometrie)

[34]) Ziller, Grundlegung. S. 273.
[35]) Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 220.

Digitized by Google

sind die bekannten beiden Zweige der Mathematik. Zu ihnen gesellt sich das Zeichnen als eine Nachbildung des Räumlichen.

Da nur das leicht Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings finden kann, was sich seiner Erfahrung und seinem Umgange eng anschließt, so ergiebt sich für den sprachlichen und mathematischen Unterricht noch die ganz bestimmte Forderung, in möglichst enger Verbindung mit den beiden Hauptstämmen des Unterrichts, dem geschichtlichen und naturkundlichen, zu bleiben. Jede Isolierung dieser beiden Fächer wäre durchaus unpädagogisch.[36])

Fassen wir die bis hierher gefundenen Unterrichtsfächer übersichtlich zusammen, so darf man sie als Sach-, Sprach- und Formenunterricht bezeichnen, wobei nur darauf zu achten ist, daß beim Sachunterrichte eine religiöse und profane Reihe von Fächern unterschieden werden muß. Indessen giebt es außer den genannten noch einige Unterrichtsfächer, deren jedes in gewissem Sinne auf beide Hauptquellen für unsere Vorstellungen zurückweist. Es sind diejenigen, welche einzelne Seiten und Elemente (oder auch eine Verbindung von mehreren derselben) des Wissens, die bereits in den übrigen Fächern auftreten, auf eine ihnen eigentümliche Art und Weise bearbeiten.[37]) Es gehören zu denselben: Die Geographie, welche bekanntlich schon Herbart als ein in hervorragender Weise associierendes Unterrichtsfach bezeichnete, und welche sich gleichmäßig auf Natur- und Menschenleben bezieht, also der naturkundlichen Seite des Unterrichts ebensosehr angehört als der geschichtlichen; das Turnen, welches sich, insofern es den Körper übt, der naturkundlichen Seite anschließt, das aber auch, da es das Gefühl der Gemeinsamkeit weckt, ebensosehr der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehört; die technischen Beschäftigungen, z. B. weibliche Handarbeiten, Anfertigung von Gegenständen aus Pappe, Holz u. dgl. m. Bei diesen handelt es sich in erster Linie um Ausbildung der Hand, also um das, was schon äußerlich dem Menschen einen großen Vorzug vor dem Tiere sichert, was seine leibliche Existenz mitbegründet und dadurch, daß es Überlegenheit und somit Freiheit erwerben hilft, auch sein sittlich-religiöses Leben fördert. Nicht minder wie die Hand wird aber auch das Auge durch die technischen Beschäftigungen ausgebildet, und dieses bedeutet insbesondere eine Förderung des ästhetischen Interesses. Somit schließen sich die technischen Beschäftigungen thatsächlich beiden Hauptrichtungen des Unterrichts an.

[36]) Ziller, Grundlegung. S. 276.
[37]) Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 232. ff.

Digitized by Google

Wir gingen von der nächsten Aufgabe des Schulunterrichts aus und gelangten zu den beiden Hauptquellen für das Seelenleben, Erfahrung und Umgang (Natur und Menschenleben). Von hier aus ergaben sich ungesucht zwei Reihen von Unterrichtsfächern, denen sich mehrere andere anschlossen. Vergegenwärtigen wir uns die bez. Untersuchungen noch einmal, so kann die Überzeugung nicht ausbleiben, daß jede neue Untersuchung auf die nämlichen Fächer führen muß, vorausgesetzt, daß man dieselben Ausgangspunkte wählte. Da nun aber gerade unsere Ausgangspunkte die denkbar natürlichsten sind, so dürfen wir nicht nur die daraus abgeleiteten Unterrichtsfächer als die Hauptfächer des Schulunterrichts bezeichnen, sondern auch hinzufügen, daß keine andere Reihe von Unterrichtsfächern jemals an ihre Stelle treten kann, solange der höchste Erziehungszweck der oben angegebene bleibt. Wir haben also, kurz gesagt, eine konstante Reihe von Unterrichtsfächern gefunden.

Das nachstehende Schema dürfte geeignet sein, die Untersuchungen dieses Kapitels in knappester Form noch einmal vorzuführen.

Hauptfächer des Schulunterrichts.

Unterrichtsfächer der

Teilnahme.		Erkenntnis.	
a) Sachen.	b) Zeichen.	a) Sachen.	b) Formen.
1. Religiöse Reihe: Bibl. Geschichte. Katechismuslehre.	1. Sprachunterricht: Lesen. Schreiben.	1. Gegenstände: Tier-, Pflanzen- u. Mineralienkunde.	1. Größenlehre: Rechnen. Raumlehre.
2. Profane Reihe: Geschichte.	2. Gesang.	2. Ereignisse: Naturlehre.	2. Zeichnen.

Geographie.
Turnen.
Technische Beschäftigungen.

5. Kapitel.

Der kindliche Gedankenkreis.

Im engsten Zusammenhange mit dem obersten Erziehungszwecke und ausgehend von der nächsten Aufgabe des Unterrichts ist im vorigen Kapitel die Frage: Was soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? beant-

Digitized by Google

wortet worden. Wir haben dadurch eine Reihe von Unterrichtsfächern erhalten, die wir als eine konstante bezeichnen durften. Jetzt handelt es sich darum, das, was diese Fächer bringen, an das Kind herantreten zu lassen, damit es sich innig verbinde mit den in seiner Seele bereits vorhandenen Gebilden, damit es, mit einem Worte, Eigentum seines Vorstellungs- oder Gedankenkreises werde. Wie soll in der Schule gelehrt und gelernt werden? könnte also die weitere Frage lauten. Dabei müssen wir aber wieder eine der frühern entsprechende Einschränkung machen. Wenn es nicht in unserer Absicht liegen konnte, eine vollständige Unterrichtslehre zu geben, so muß das auch den vorliegenden Fall beeinflussen: es kann hier keine vollständige Anleitung zur methodischen Behandlung der Unterrichtsfächer erwartet werden. Es handelt sich eben nur um den ersten Schulunterricht, ja, um ein noch viel enger begrenztes Gebiet, um den Anfang des ersten Schulunterrichts.

Aus den Untersuchungen des dritten Kapitels, auf welche als Ausgangspunkt für das Nachfolgende zurückzuverweisen ist, geht jedenfalls hinreichend klar hervor, daß die erfolgreiche Ausbildung des Gedankenkreises durch den Schulunterricht wesentlich durch Apperzeptionen[38]) bedingt ist, und daß die Apperzeptionen das Vorhandensein verwandter älterer Vorstellungen voraussetzen. Wie aber ist es beim ersten Schulunterrichte? Darf dieser auch die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen ꝛc. voraussetzen? Es ist das eine außerordentlich wichtige Frage, eine Frage, von deren richtiger Beantwortung der Erfolg des ersten Schulunterrichts schlechterdings abhängt. Denn setzt man solche Vorstellungen ꝛc. voraus, dieselben sind in Wirklichkeit aber nicht vorhanden, so baut man auf ein Nichts und gerät in das Gebiet des alten Erbfeindes, des Verbalismus. Setzt man die apperzipierenden Vorstellungen ꝛc. hingegen nicht voraus, während sie in Wirklichkeit doch vorhanden sind, so muß der Unterricht bald langweilig werden, und kann dann nimmermehr zu einem lebhaften Interesse für seinen Gegenstand führen. Also: Darf der erste Schulunterricht die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen ꝛc. voraussetzen oder darf er es nicht? — Das ist zunächst zu entscheiden. Die Beantwortung der hier aufgeworfenen Frage kommt aber einer Untersuchung des kindlichen Gedankenkreises, d. h. des Gedankenkreises, wie ihn das in die Schule eintretende Kind besitzt, gleich. Denn wenn wir die Beschaffen-

[38]) Vergleiche S. 18.

Digitized by Google

heit dieses Gedankenkreises kennen, dann wissen wir auch, welche Vorstellungen ꝛc. demselben angehören.

Daß jedes schulpflichtig werdende Kind, wenn es nur einigermaßen bildungsfähig ist, über eine gewisse Summe von Vorstellungen ꝛc. verfügt, ist eine Thatsache, welche nicht erst festgestellt zu werden braucht. Sein Gedankenkreis hat bereits ein gewisses Entwickelungsstadium durchlaufen. Auch das, was den Inhalt der Vorstellungen ꝛc. im allgemeinen bildet, kann nicht zweifelhaft sein. Vor allem werden es die heimatlichen Objekte gewesen sein, welche auf das Kind einwirkten, die Gegenstände und Ereignisse in Haus und Hof, Garten, Feld, Wiese und Wald, in Thälern und auf Höhen, auf und über der Erde und am Himmel. Dazu die Vorkommnisse im Verkehre mit den Familien- und Hausgenossen, den Bekannten außerhalb des Hauses. Endlich auch der Verkehr mit Gott im einfachen Morgen-, Tisch- und Abendgebetchen. Käme es also nur darauf an, das Vorhandensein von Vorstellungen im allgemeinen festzustellen, so würden die bezüglichen Untersuchungen einen sehr einfachen Verlauf nehmen dürfen und bald zu Ende geführt sein. Das aber ist es nicht, was wir hier brauchen. Es kommt uns vielmehr darauf an, ob es diejenigen Vorstellungen sind, welche als apperzipierende vorausgesetzt werden sollen, es kommt uns weiter darauf an, ob diese Vorstellungen die erforderliche Klarheit und Kräftigkeit besitzen, es kommt uns endlich darauf an, ob sich diese Vorstellungen gleichmäßig auf die Gebiete der Erfahrung und des Umgangs verteilen, es kommt uns, kurz gesagt, darauf an, ob es für unsere Zwecke brauchbare Vorstellungen sind.

Um dieses zu ermitteln, machen sich, das leuchtet ein, ebenso umfassende, als planmäßig eingerichtete Beobachtungen der Kleinen nötig. Aber dabei ist eins nicht zu übersehen. Wir dürfen nicht mit diesen Beobachtungen beginnen wollen, ohne zuvor eine Reihe psychologischer Erwägungen durchlaufen zu haben. Vor allen Dingen müssen wir die Bedingungen kennen, unter welchen Vorstellungen überhaupt zustande kommen. Im dritten Kapitel, wo von den Wechselbeziehungen der Vorstellungen vielfach die Rede war, wurden die Vorstellungen einfach als Thatsachen hingestellt. Wir haben somit auch noch etwas nachzuholen.

Fragt man nach der Entstehung der Vorstellungen, also nach dem Ursprunge der Elemente des Gedankenkreises, so trifft man zuletzt immer auf eine Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, welche

Digitized by Google

gerade an der Stelle, wo die eigentliche Umsetzung des Leiblichen in das Seelische und umgekehrt stattfindet, in ein geheimnisvolles Dunkel bislang gehüllt blieb und wohl auch in Zukunft gehüllt bleiben wird. Es giebt zwar eine Menge von Hypothesen über die Verbindung zwischen Leib und Seele, ebenso, wie es solche über das Wesen der Seele giebt. Doch hat keine derselben bis jetzt allgemeine Zustimmung gefunden, jedenfalls ein Beweis, daß jeder derselben mehr oder weniger Mängel anhaften. Und überdies behält ja auch die beste Hypothese nur solange Bedeutung, bis — eine noch bessere aufgestellt wird. Auf Hypothesen lassen wir uns deshalb hier gar nicht ein, sondern gehen einfach von der Thatsache aus, daß enge Beziehungen zwischen Leib und Seele bestehen, und daß die Vorstellungen ein Produkt dieser Beziehungen sind.

Die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele muß selbstverständlich eine doppelte sein: 1) der Leib muß auf die Seele und 2) die Seele muß auf den Leib einwirken. Was dabei im Leibe vor sich geht, liegt klar vor. In beiden Fällen werden Nervenfasern erregt, und es entsteht eine Bewegung, welche fortgeleitet wird. Diese Bewegung ist eine von außen nach innen gerichtete, wenn der Leib auf die Seele, und eine von innen nach außen verlaufende, wenn die Seele auf den Leib einwirkt. Im ersten Falle sind es die sensitiven oder Empfindungsnerven, welche die Fortleitung übernehmen, im andern Falle die motorischen oder Bewegungsnerven. Wenn das äußere Ende eines Empfindungsnerven durch irgend einen von außen herantretenden Reiz (Druck, Schall, Duft, Wärme, Licht ꝛc.) erregt wird, so pflanzt sich diese Erregung in der Nervenfaser fort, überträgt sich auf die Zentralteile des Nervensystems, um schließlich in das Gehirn zu gelangen. Hier wird die Bewegung mannigfachen weitern Umänderungen unterworfen, die sich der Beobachtung aber mehr und mehr entziehen, bis sie endlich an der Stelle ankommt, wo die Einwirkung auf die Seele selbst stattfindet. Beobachten läßt sich diese letztere nicht mehr; nur der Zustand, in welchen die Seele versetzt wird, kommt uns alsbald zum Bewußtsein, gleichsam die Antwort der Seele auf den an sie herantretenden Reiz. Dieser Seelenzustand entspricht zwar dem jedesmaligen Reize, aber vom Reize selbst kommt nichts in die Seele hinein. Es entsteht auch kein Abbild des äußern Gegenstandes oder der äußern Erscheinung in der Seele; man hat es eben mit etwas rein Seelischem

Digitized by Google

zu thun, mit einem bloßen Bewußtwerden des Reizes. Man nennt diesen Seelenzustand Empfindung,[39]) und die Herbeiführung desselben berechtigt uns jedenfalls, die Empfindung als einen ursprünglichen Seelenzustand zu bezeichnen, der weiter nichts voraussetzt, als die Fähigkeit der Seele, mit der Außenwelt in Wechselwirkung zu treten.

Je nachdem die Ursache (der Reiz) der in den Empfindungsnerven hervorgerufenen Erregung im Körper selbst (der für die Seele auch zur Außenwelt gehört) oder außerhalb desselben liegt, werden Innen- oder Körperempfindungen und Außen- oder Sinnesempfindungen unterschieden. Zu den erstern gehören z. B. Empfindungen der Lebenswärme, des Hungers, Durstes, der Müdigkeit oder des Gegenteils derselben u. s. w. Zu den letztern hat man alle durch die Sinneswerkzeuge vermittelten Empfindungen zu rechnen, also z. B. diejenigen des Lichts, des Schalles, des Geruchs, Geschmacks, der Temperatur u. s. w. Die meisten Sinnesempfindungen, etwa $^9/_{10}$ aller, kommen auf den Gesichtssinn. Dabei zeichnen sich dieselben auch noch durch ihre Klarheit und Deutlichkeit, je nachdem es sich um einzelne derselben oder um ganze Gruppen handelt, aus. Den Gesichtssinn ergänzt in vielen Fällen der Tastsinn, indem er die Gesichtsempfindungen teils bestätigt, teils berichtigt. Beide, Gesichts- und Tastsinn, vermitteln so die Empfindung dessen, was nebeneinander liegt, also des Räumlichen. Dagegen hat der Gehörsinn das, was nacheinander folgt, das Zeitliche, an die Seele heranzubringen, vor allem die Empfindungen der Sprache und der Musik zu veranlassen. Geschmackssinn und Geruchssinn beschränken sich demgegenüber auf ein sehr kleines Gebiet und stehen so an Bedeutung hinter jenen zurück, wenn auch zugegeben werden muß, daß z. B. die Geschmacksempfindungen mit lebhaftern Lust- und Unlustgefühlen verknüpft sind, als alle andern Sinnesempfindungen.[40])

Die Sinne dienen dazu, der Seele die Außenwelt zu erschließen, und darauf beruht ihre außerordentliche Bedeutung für die Entwickelung des Gedankenkreises. Schon das Fehlen eines der untergeordneten Sinne würde eine empfindliche Lücke im Vorstellungsleben der Seele zur Folge haben; wieviel mehr das Fehlen des Gehör- oder Gesichtssinnes! —

Das Gegenstück der Empfindnug, mit welcher wir es bis jetzt ausschließlich zu thun hatten, ist die Bewegung. Ihr Ausgangs-

[39]) Drbal, Lehrbuch. S. 31. Lindner, Lehrbuch. S. 25.
[40]) Drbal, Lehrbuch. S. 59.

Digitized by Google

punkt ist die Seele; sie äußert sich daher im Körper als eine von innen nach außen fortgeleitete Erregung der motorischen Nerven und kommt in gewissen Muskelzusammenziehungen zur Erscheinung. Unterschieden werden unwillkürliche und willkürliche Bewegungen. Die unwillkürlichen Bewegungen erfolgen ohne einen besondern Willensakt, sind in der Hauptsache Reflexe der von außen kommenden Erregungen der sensitiven Nerven (daher auch der Name Reflexbewegungen für sie) und dienen zur Abwehr schädlicher oder zur Verwertung nützlicher Eingriffe von außen. So sind z. B. Erbrechen, Husten, Niesen, besonders aber Atmen unwillkürliche Bewegungen. Die willkürlichen Bewegungen hingegen setzen einen besondern Willensakt der Seele voraus, außerdem auch die Beherrschung des Bewegungsapparats. Letztere ist nicht gleich vorhanden, muß vielmehr durch wiederholte Versuche und Übungen erst erworben werden. Bemerkenswert ist, daß auch alle willkürlichen Bewegungen sich als Folgen von Empfindungen nachweisen lassen, daß sie also nicht zu den ursprünglichen Seelenzuständen gehören.

So wichtig nun auch die Empfindungen als ursprüngliche Seelenzustände einerseits sein mögen, so wenig haben sie doch andererseits für das geistige Leben zu bedeuten, wenn sie sich nicht weiter entwickeln. Das liegt eben darin, daß sie nur Seelenzustände sind und auf das äußere Objekt, von dem der Reiz ausging, der sie hervorrief, gar nicht bezogen werden. So haben genaue Beobachtungen stets ergeben, daß das neugeborene Kind zwar seine Sinneswerkzeuge gebraucht, daß es z. B. Licht- und Schallempfindungen hat, daß es aber diese Empfindungen nicht mit den leuchtenden und schallenden Objekten in bewußte Verbindung bringt, daß es vielmehr sieht, ohne etwas zu erkennen, daß es hört, ohne etwas zu vernehmen u. s. w. Alles, was das neugeborene Kind empfindet, vereinigt sich auf diese Weise nur zu einer verworrenen Masse, welche höchstens zu unbestimmten Äußerungen des Behagens oder Unbehagens Veranlassung giebt. Erst nach und nach wird das anders, dann nämlich, wenn das Kind imstande ist, die Empfindung mit dem sie veranlassenden Reize so in Verbindung zu bringen, daß es das den Reiz verursachende Objekt bemerkt.

Geschieht letzteres, so ist die Empfindung in ein neues und höheres Stadium ihres Daseins eingetreten, sie ist zur Wahrnehmung geworden.[41]) Wahrnehmen heißt im allgemeinen soviel als bemerken,

[41]) Lindner, Lehrbuch. S. 50.

Digitized by Google

innewerden. Hier handelt es sich um das Bemerken oder Innewerden der Reizquelle, um eine Beziehung zwischen der Empfindung und dem Objekte, von welchem der bezügliche Reiz ausgeht, also um eine wirkliche Beziehung der Seele zur Außenwelt (gleichviel, ob letztere durch ein außerhalb oder innerhalb des eigenen Körpers befindliches Objekt vertreten ist).

Soll eine Empfindung zur Wahrnehmung werden, so setzt das immer voraus, daß erstere mit einer gewissen Stärke auftritt, und daß sie sich von den übrigen Empfindungen abhebt, wie z. B. ein starker und heller Ton unter einer Menge gleichzeitiger schwacher und dumpfer Töne, oder eine gesättigte, abstechende Farbe unter vielen matten, sich wenig von einander unterscheidenden Farben. Besitzt eine Empfindung diese Eigenschaften, so hält es nicht schwer, sie von den gleichzeitigen Empfindungen zu trennen, sie zu *isolieren*. Dadurch aber werden die störenden Einflüsse beseitigt, welche die Beziehung zwischen Empfindung und Reiz vordem nicht zum Bewußtsein kommen ließen, der fortdauernde Reiz läßt sich rückwärts verfolgen und schließlich wird sein Ausgangspunkt aufgefunden. Dabei geschieht es, daß gleiche Empfindungen auf ein und dieselbe Quelle zurückgeführt werden und daß, sofern die Raumvorstellung bereits ausreichend entwickelt ist, diese Quelle an eine bestimmte Stelle des Raumes versetzt, daß sie, wie man sagt, *lokalisiert* wird.[42]) Man nennt nun die Beziehung (Zurückführung) einer Empfindung auf das jenseit des Reizes befindliche Objekt, gewissermaßen das „Nachaußensetzen" des Empfundenen, die *Projektion* der Empfindung. Nehmen wir diese Bezeichnung des Vorgangs mit auf, so dürfen wir den Begriff der Wahrnehmung kurz so fassen: *Die Wahrnehmung ist eine isolierte und nach Außen hin projicierte Empfindung.*

Die Wahrnehmung stellt sich, wie gesagt, beim Kinde erst nach und nach ein: das Isolieren und Projicieren der Empfindung bleibt bei ihm anfangs ganz aus, darnach vollzieht es sich in äußerst langsamer Weise, weiterhin geht es ganz allmählich rascher von statten, und erst ziemlich spät verläuft es mühelos und schnell. Die Wahrnehmung ist also durchaus nichts Ursprüngliches oder Angebornes, sie muß erlernt werden, ist eine Sache der Übung, und man begreift, daß sie durch zweckmäßige Unterstützung seitens der Eltern beim Kinde sehr gefördert werden kann.

[42]) Lindner, Lehrbuch. S. 51. — Drbal, Lehrbuch. S. 152.

Digitized by Google

Da das neugeborene Kind zwar Empfindungen aber noch keine Wahrnehmungen hat, so existiert für dasselbe die Außenwelt streng genommen auch nicht. Hieraus ergiebt sich zugleich die große Bedeutung, welche die Wahrnehmungen für die geistige Entwickelung des Menschen haben. Man darf wohl sagen, daß erst mit den Wahrnehmungen die höhern Zielen zustrebende geistige Entwickelung des Menschen beginnt, und es ist gewiß auch höchst interessant, zu erfahren, wie das Volk über den Zustand des Kindes in dem wahrnehmungslosen Stadium seines Lebens urteilt. In Thüringen beispielsweise nennt man die ersten drei Lebensmonate des Kindes das „dumme Vierteljahr“[43]) und bekundet durch diese kräftige Bezeichnung doch offenbar die hohe Wertschätzung, die man der Entwickelung des kleinen Menschen in den nachfolgenden Lebensabschnitten zu teil werden läßt.

Die Empfindung ist ein ursprünglicher und einfacher Seelenzustand. „Die Wahrnehmung ist weder etwas Einfaches noch Ursprüngliches in der Seele. Sie ist nichts Einfaches, weil selbst der einzelne Klang und die einzelne Farbe eine Zusammenfassung mehrerer Teilempfindungen ist; sie ist aber auch nichts Ursprüngliches, weil sie das Resultat einer nur allmählich zunehmenden Orientierung in der Masse des gleichzeitig Empfundenen ist.“[44])

Als eine höhere Stufe der Wahrnehmung ist die Anschauung zu bezeichnen. Sobald nämlich verschiedene gleichzeitige Sinnesempfindungen sich auf dasselbe Objekt beziehen, vereinigen sie sich im Bewußtsein zu einer Gesamtwahrnehmung. In derselben bildet gewöhnlich die Gesichtswahrnehmung den Mittelpunkt, die Hauptsache wird also geschaut, und daher rührt der Name Anschauung. Die einzelnen Sinnesempfindungen werden bei diesem Vorgange als Merkmale auf das Objekt übertragen.

Es ist leicht einzusehen, wenn schon die einfachen Wahrnehmungen nur ganz allmählich dem Kinde geläufig werden, so muß es für dasselbe noch viel schwieriger sein, zu Gesamtwahrnehmungen (Anschauungen) zu gelangen. So sieht wohl das Kind, auch wenn es über die ersten Lebensjahre bereits hinaus ist, vieles, aber es schaut nicht an.[45]) Und wenn es schließlich auch zu Anschauungen gelangt, so ist der Wert derselben doch noch ein sehr ungleicher. Denn jenachdem

[43]) Sigismund, Kind und Welt. S. 1 ff.
[44]) Lindner, Encykl. Handbuch. S. 980.
[45]) Lindner, Encykl. Handbuch. 29.

Digitized by Google

das Einzelne in der Gesamtwahrnehmung mehr oder weniger deutlich hervortritt, unterscheidet man gereifte und rohe Anschauungen. Das Kind verfügt vor der Schulzeit fast nur über rohe Anschauungen.

Doch auch die Anschauungen lassen noch eine Steigerung zu. Es können nämlich mehrere Anschauungen zu einer höhern Einheit zusammengefaßt werden. Soll eine solche aber von Wert sein für die geistige Entwickelung des Menschen, so ist die erste Bedingung, daß die einzelnen zugehörigen Anschauungen reife sind. So kann z. B. eine wertvolle Anschauung der heimatlichen Landschaft nur entstehen, nachdem die Anschauung der Einzelheiten in derselben erworben wurde. Daraus entspringt bekanntlich eine Reihe sehr wichtiger Forderungen für den Unterricht! —

Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen entstehen, während der Reiz auf die Empfindungsnerven einwirkt. So haben wir bis jetzt angenommen, und so ist es in Wirklichkeit auch.[46]) Allerdings giebt es sogenannte Nachempfindungen, d. h. Empfindungen, welche fortdauern, nachdem der Reiz bereits aufgehört hat, auf den sensitiven Nerven einzuwirken, wie z. B. die „Nachbilder", der „Nachgeschmack" u. s. w. Aber diese Empfindungen sind doch nur von kurzer Dauer, sie werden bald schwächer und verschwinden zuletzt ganz aus dem Bewußtsein, um als „Nachempfindungen" nicht wieder aufzutreten. Was aber wird aus den zahllosen Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen, die Tag für Tag in der Seele entstehen, wenn der Reiz, der sie veranlaßte, vollständig verschwunden ist? Verschwinden dieselben dann auch für immer aus dem Bewußtsein? Nein! lautet die bestimmte Antwort. Auch wenn die Empfindung mit dem Reize als solche aufhört, so bleibt doch eine Art Erinnerungsbild von ihr in der Seele zurück Dieses Erinnerungsbild kann unter gewissen Voraussetzungen immer wieder in das Bewußtsein zurückkehren, denn es ist nichts anderes als das, was wir mit dem uns geläufigen Namen Vorstellung bezeichnen. Hiernach liegt jeder (einfachen) Vorstellung als ursprünglicher Zustand eine Empfindung zu Grunde. Deshalb kann man wohl auch die Empfindung selbst eine Vorstellung nennen. Der Zeitfolge nach würde sie die erste Vorstellung, die ursprüngliche Vorstellung, die unmittelbar durch den Reiz hervorgerufene Vorstellung sein. Dann hätten wir aber Vorstellungen in Verbindung mit Reizen (sinnliche Vorstellungen) und Vorstellungen ohne solche

[46]) Drbal, Lehrbuch. S. 77.

Digitized by Google

(Vorstellungen schlechthin) zu unterscheiden, weshalb es doch wohl vorzuziehen ist, für die ursprünglichen Vorstellungen, also die eben erst produzierten Vorstellungen, die Bezeichnung Empfindung beizubehalten. Sonach verstehen wir unter Vorstellungen (im engern Sinne) reproduzierte Empfindungen, d. h. wieder ins Bewußtsein tretende, vordem durch äußere Reize herbeigeführte, ursprüngliche Seelenzustände. Aristoteles nennt die Vorstellungen Empfindungen ohne Materie, und und bei Drbal heißt es: „Vorstellungen sind das, was von der Empfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz aufgehört hat".[47]) Es hält durchaus nicht schwer die Vorstellungen von den Empfindungen zu unterscheiden. Jedenfalls sind die Vorstellungen, weil der Reiz aufgehört hat, matter, abgeblaßter als die Empfindungen, und dann sind sie überhaupt unabhängig von dem Reize.

Doch auch die Wahrnehmungen und Anschauungen verschwinden nicht spurlos beim Aufhören des Reizes. Auch sie lassen ein „Erinnerungsbild" in der Seele zurück, das um so treuer und frischer sich erhalten wird, je klarer die Wahrnehmungen und je deutlicher die Anschauungen waren. Besondere Namen führen diese zurückbleibenden Seelengebilde nicht; man nennt sie ebenfalls Vorstellungen, wie das, was von den Empfindungen zurückbleibt. Es geht daraus aber hervor, daß man drei Gruppen von Vorstellungen zu unterscheiden hat: a) Vorstellungen, welche Empfindungen, b) Vorstellungen, welche Wahrnehmungen und c) Vorstellungen, welche Anschauungen ihre Entstehung verdanken. Das Gemeinsame, welches alle Vorstellungen haben, besteht darin, daß ihre Fortdauer von der Gegenwart eines Sinnenreizes (also auch eines Objektes) unabhängig ist. Ohne Erneuerung der zugehörigen Empfindung, Wahrnehmung oder Anschauung kann jede Vorstellung wieder in das Bewußtsein eintreten, und damit stellt sich zugleich ihr Objekt (das nicht gegenwärtig ist) so vor die Seele, als ob es wirklich vorhanden wäre. Eben von diesem gleichsam „Sich-wieder-vorstellen" des Objektes rührt der Name „Vorstellung" her.

Die wichtigste Eigenschaft der Vorstellungen ist jedenfalls ihre Fortdauer in der Seele, denn ohne sie wäre eine geistige Entwickelung des Menschen ganz unmöglich. Verschwänden die Empfindungen, Wahrnehmungen und Anschauungen mit den Reizen, so erstreckte sich das

[47]) Drbal, Lehrbuch. S. 78.

Digitized by Google

Seelenleben nur auf das Gegenwärtige und müßte stets wieder von neuem beginnen. Die Seele wäre dabei ein Spiegel, der das Bild des Gegenstandes nur so lange zeigte, als der letztere seine Lichtstrahlen in geeigneter Weise nach ihm zu senden vermöchte.

Auf die Fortdauer der Vorstellungen schließen wir, wie bereits im dritten Kapitel auseinandergesetzt wurde, durch das Wiederauftreten derselben im Bewußtsein. Sie ist eine Thatsache, welche als unmittelbare Wirkung einer zum Wesen der Seele gehörigen Fähigkeit betrachtet werden muß. Infolge dieser Fortdauer aber sammelt sich ein Schatz von Seelengebilden an, dessen Größe mit jeder neuen Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung wächst und dessen Wert durch die Wechselwirkungen unter den bereits vorhandenen Vorstellungen sowohl, als auch zwischen diesen und den neuhinzukommenden sich fortgesetzt steigert. Den Inbegriff aller dieser Seelengebilde bezeichnen wir mit dem Namen „Vorstellungskreis"; insofern aber, als dieser die notwendige Grundlage für alle höhern geistigen Thätigkeiten, insbesondere auch das Denken, bildet, nehmen wir für ihn den Namen „Gedankenkreis" in Anspruch.

Die psychologischen Bedingungen, unter welchen die Entwickelung des kindlichen Gedankenkreises erfolgt, sind im Vorstehenden soweit ausgeführt worden, daß nun an die Untersuchung des Gedankenkreises selbst herangetreten werden kann. — Ehe wir aber dazu übergehen, wird es gut sein, den Inhalt des vorliegenden Kapitels noch einmal übersichtlich zusammenzufassen.

Die ursprünglichsten Seelenzustände sind diejenigen, welche entstehen, sobald durch die sensitiven Nerven ein Reiz bis zur Seele fortgepflanzt wird. Wir nennen dieselben Empfindungen. Sobald das Kind imstande ist, eine Empfindung von andern zu trennen, sie zu isolieren, und sobald es seinen Körper von dem, was außerhalb ist, unterscheiden kann, verlegt es die Empfindungen in die äußern Endpunkte der sensitiven Nerven und stellt dadurch eine Beziehung zwischen der Empfindung und dem Objekte, von dem der Reiz ausging, her, so zwar, daß es die Objekte (Gegenstände oder Ereignisse) bemerkt, sie für etwas Wirkliches, Wahres nimmt. Man sagt in diesem Falle, die Empfindung wird nach Außen projiciert und nennt sie Wahrnehmung. In der Seele erscheint durch die Wahrnehmung ein Abbild des Objektes (Gegenstandes oder Ereignisses). Dasselbe hat die Eigentümlichkeit, daß es nur durch die Bethätigung eines Sinnes

Digitized by Google

vermittelt worden ist. So können wir an der Blume die Gestalt, den Geruch oder die Farbe nacheinander wahrnehmen, solange der Sinnenreiz und die Isolierung und Projektion der (Einzel-)Empfindungen fortdauern.

Die Wahrnehmung wird zur Anschauung, wenn mehrere Empfindungen gleichzeitig von andern abgesondert und auf ein und dasselbe Objekt projiciert werden. Die Anschauung ist also eine Gesamtwahrnehmung, und das Abbild, welches durch sie in der Seele entsteht, ist ein Gesamtbild, ein durch mehrere gleichzeitige Sinnesempfindungen vermitteltes Bild. So ergiebt das gleichzeitige Wahrnehmen der Gestalt, der Farbe und des Geruchs die Anschauung der Blume (also ein geistiges Gesamtbild unter der Voraussetzung der Fortdauer des Sinnenreizes).

Sobald das Objekt, von dem der Sinnenreiz ausgeht, nicht mehr gegenwärtig ist, hört auch der Sinnenreiz auf. In der Seele verbleibt aber nun für immer ein Gebilde, welches wir ganz allgemein mit dem Namen Vorstellung bezeichnen. Die Vorstellung kann unter geeigneten Verhältnissen jederzeit wieder in das Bewußtsein zurückkehren. Da es dazu aber eines neuen Sinnenreizes nicht bedarf, so erweist sich die Vorstellung in ihren weitern Bethätigungen als unabhängig von den Sinnen. Auf die beiden Eigenschaften, Fortdauer in der Seele und Unabhängigkeit von den Sinnen, gründet sich die höhere geistige Entwickelung des Menschen. Den Inbegriff aller Vorstellungen bezeichnet man mit dem Namen Vorstellungskreis. Betrachtet man denselben aber als Grundlage der höhern geistigen Entwickelung, welche durch eine Reihe von Thätigkeiten charakterisiert wird, deren eine insbesondere das Denken ist, so darf man ihn Gedankenkreis nennen.

Hiernach handelt es sich bei den ursprünglichen Seelenzuständen um ein Dreifaches:

1) um ein Objekt, von dem der Reiz ausgeht;
2) um Nerven des menschlichen Körpers, welche den Reiz fortleiten;
3) um eine Seele, welche mit der Fähigkeit ausgestattet ist, den Reiz zu empfinden.

Im ersten Falle ist der Vorgang ein physikalischer, im zweiten ein physiologischer und im dritten ein psychologischer.

Was weiter folgt, setzt entweder die Gegenwart oder Abwesenheit des zugehörigen Objektes voraus. Im einzelnen ist dabei zu unterscheiden:

Digitized by Google

a. Das Objekt ist gegenwärtig:

1) Ursprünglicher Seelenzustand = Empfindung;
2) Isolierung und Projektion einer Empfindung = Wahrnehmung;
3) Isolierung und Projektion einer Empfindungsgruppe = Anschauung.

b. Das Objekt ist nicht gegenwärtig:

1) Bleibende Empfindungsgebilde
2) Bleibende Wahrnehmungsgebilde
3) Bleibende Anschauungsgebilde

} = Vorstellungen.

6. Kapitel.

Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises.

Nachdem wir im vorigen Kapitel die psychologischen Bedingungen des kindlichen Gedankenkreises kennen gelernt haben, und nachdem schon früher, im dritten Kapitel, dasselbe bezüglich der Wechselwirkungen unter den Vorstellungen der Fall gewesen ist, sind wir in der Lage, im allgemeinen angeben zu können, wie der Gedankenkreis der in die Schule neueintretenden Kleinen beschaffen sein wird. Aber nur im allgemeinen. Denn schon der Umstand, daß jedes Kind seine besondern Eigentümlichkeiten, die wir in den Begriff Individualität zusammen fassen, besitzt, deutet darauf hin, daß im einzelnen Falle die Kenntnis der psychologischen Bedingungen nicht ausreicht, sichere Schlüsse zu ziehen. Dann sind es aber vor allem die Objekte, welche auf das Kind einwirken, die eine Mannigfaltigkeit des kindlichen Gedankenkreises herbeiführen, welche nicht erkannt werden kann, solange man bloß von den allgemeinen psychologischen Bedingungen ausgeht. Denn die Objekte sind mit den Örtlichkeiten und gesellschaftlichen Verhältnissen, die das Kind umgeben, aufs innigste verwachsen. Und da ist es durchaus nicht gleichgiltig, ob das Kind am Meere oder im Binnenlande, in der Tiefebene oder im Gebirge, unter gebildeten oder ungebildeten Leuten u. s. w. u. s. w. die ersten sechs Jahre seines Lebens zubringt. Es kann nicht anders sein, auch die Objekte bewirken, daß jedes Kind seinen individuellen Gedankenkreis mit zur Schule bringt. Will man diesen daher kennen lernen, so bedarf es be-

Digitized by Google

sonderer, planmäßiger Untersuchungen und fortgesetzter Beobachtungen. Planmäßig vor allem müssen sie sein, denn zufällige Wahrnehmungen berechtigen nicht zu endgiltigen Urteilen. Hat man aber durch solche planmäßige Untersuchungen, die wir von jetzt ab als Analyse des kindlichen Gedankenkreises bezeichnen wollen, da sie einer Zergliederung des Gedankenkreises gleichkommen, den Gedankenkreis vieler Kinder kennen gelernt, so wird sich bald zeigen, daß gewisse Vorstellungen und Vorstellungsmassen als die häufigsten bei allen Kindern auftreten, während andere wieder sich als selten vorkommend erweisen. Das deutet auf gewisse konstante Verhältnisse bei den Kindern eines Orts oder einer Gegend hin. Die Ermittelung dieser konstanten Verhältnisse, das ist das Zweite, was wir von der Analyse des kindlichen Gedankenkreises erwarten. Liefert jede einzelne Analyse wertvolle Beiträge zur Beurteilung der Individualität des Kindes, bietet sich z. B. Gelegenheit, die Anforderungen an die geistige Thätigkeit desselben in richtigen Einklang mit seinen Leistungen zu setzen; so stellt eine größere Anzahl solcher Analysen, vorausgesetzt, das dieselben mit Vorsicht und Ausdauer ausgeführt wurden, die Möglichkeit in Aussicht, die natürlichste Grundlage für den ersten Schulunterricht, zunächst den Sachunterricht, zu gewinnen.

Die Idee, den kindlichen Gedankenkreis zu analysieren, tritt übrigens hier, was ausdrücklich bemerkt sein möge, nicht zum ersten Male auf. In einer höchst lesenswerten Schrift: „Kind und Welt" hat Berthold Sigismund bereits 1856 dieselbe allen Lehrern und Eltern ans Herz gelegt. Er sagt unter anderm: „Über die Ursachen der frühern oder spätern Entfaltung der Geistesknospen bei einzelnen Kindern wissen wir noch gar nichts. Natürlich, da man sich noch nicht einmal bemüht hat, die so leicht auszuführenden statistischen Vorarbeiten zu veranstalten. Die Statistik hat in neuerer Zeit Ungemeines geleistet. Sie weist nach, wieviel Pfund Fleisch ein Mensch durchschnittlich verzehrt in England oder in Preußen, wielange er durchschnittlich lebt hier oder dort, ja sogar berechnet sie zuvor, wieviel Verbrechen hier oder dort begangen werden mögen. Wenn sie doch ihr forschendes Auge auch einmal der Entwickelung des Menschen schenkte!"[48]) Und im Vorworte heißt es ausdrücklich: „Der eigentliche Zweck des Büchleins ist . . . zu eigener Beobachtung und Forschung anzuregen." Was durch das Büchlein im Kreise einzelner Familien

[48]) Sigismund, Kind und Welt. S. 39.

Digitized by Google

veranlaßt wurde, entzog sich natürlich der Öffentlichkeit und ist deshalb in weitern Kreisen nicht bekannt geworden. Der Hauptwunsch Sigismunds aber, daß sich ein wissenschaftlicher Verein bilden möge, der sich der Sache annähme, das ist bekannt, der ist leider nicht in Erfüllung gegangen. Selbst das Interesse der Pädagogen für den Gegenstand, auf welches man doch eigentlich zuerst rechnen durfte, scheint bis zum heutigen Tage kein lebhaftes gewesen zu sein. Denn nur vier Fälle sind zu nennen, in denen der Sigismund'sche Gedanke, allerdings abgeändert, in den Schulen Eingang fand.

Im Jahre 1864 stellte der verstorbene Schulrat Professor Dr. Stoy in Jena den Mitgliedern des von ihm gegründeten und geleiteten Seminars die Aufgabe einer „psychologischen Statistik" der Schüler der Seminarschule.[49]) Hauptpunkte derselben sollten sein die sechs Klassen des Interesses und die Reproduktion des Gedankenstoffes. Es sollte einerseits festgestellt werden, welche Klassen des Interesses vorherrschten, andererseits wollte man ermitteln, ob die Reproduktionen sauber oder konfus, vollständig oder zerrissen, langsam oder schnell abliefen. Die Absicht, welche diesen Untersuchungen zu Grunde lag, war gewiß eine sehr gute; leider ist über den Erfolg nichts veröffentlicht worden. Wahrscheinlich deshalb nicht, weil Stoy nicht lange darauf nach Heidelberg übersiedelte und das vorhandene Material nicht geeignet erschien, um wertvolle Ergebnisse schon nach so kurzer Zeit daraus zusammenzustellen.

Der zweite, größere Versuch einer „psychologischen Statistik" führt uns nach Berlin. Dem „Pädagogischen Verein in Berlin" erschien es höchst wünschenswert, den Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritte in die Schule kennen zu lernen. Deshalb wandte er sich im Oktober 1860 schriftlich mit der Bitte an die Vorsteher der Berliner Volksschulen, doch zu untersuchen, ob die eingetretenen Kinder im Besitze der folgenden Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten seien: „Im Freien laufender Hase. Eichhorn auf dem Baume. Weidende Schafherde. Storch auf seinem Neste. Schwimmender Schwan. Henne mit ihren Küchlein. Rufen des Kuckucks. Gesang der Lerche im Freien. Im Freien hüpfender Frosch. Im Flusse schwimmender Fisch. Bienenstand. Schmetterling auf der Blume. Im Freien kriechende Schnecke. Birke im Walde. Kiefer im Walde. Moos im Walde. Blumen in Wald und Feld. Haselstrauch. Heidelbeerstrauch im Walde. Schilf

[49]) Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1871. S. 249.

Digitized by Google

am Rande des Gewässers. Sandgrube. Torfstich. Gewitter. Tau. Sich bewegende Wolken. Hagel. Graupeln. Regenbogen. Abendröte. Morgenröte. Sternenhimmel. Mondphasen. Sonnenaufgang. Sonnenuntergang. Wohnung. Lustgarten. Unter den Linden. Wilhelmsplatz. Alexanderplatz. Gendarmenmarkt. Vor dem Brandenburger Thor. Schloß des Königs. Palais des Königs. Museum. Zeughaus. Rathaus. Vergnügungslokal. Friedrichshain. Tiergarten. Zoologischer Garten. Botanischer Garten. Kreuzberg. Hasenheide. Invalidenpark. Schlesischer Busch. Treptow. Stralau. Rummelsburg. Tegel. Auf dem Wasser fahren. Eisenbahn. Gebirge. Meer. Berg. Wald. Wiese. See. Fluß. Ährenfeld. Kartoffelfeld. Beschneite Landschaft. Dorf. Pflügen. Ernten. Windmühle. Dreieck. Viereck. Kreis. Kugel. Würfel. Die Zahlen 1, 2, 3, 4 ꝛc. ꝛc. Gott. Christus. Biblische Geschichte. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Name und Stand des Vaters. König. Münze. Standbild des großen Kurfürsten. Standbild Friedrichs des Großen. Siegesdenkmal. Märchen von Schneewittchen, Rotkäppchen, Dornröschen, Aschenbrödel. Wieviele Kinder können vorgesprochene Worte lautrichtig nachsprechen? Wieviele können ein gelerntes Gedicht aufsagen? Wieviele können etwas singen? Wieviele haben einem Konzerte beigewohnt?" — Über den Erfolg dieser Untersuchungen hat Bartholomäi, der langjährige Rezensent der mathematischen Lehrbücher in Lübens Pädagogischem Jahresberichte, einen sehr lesenswerten Bericht[50]) erstattet. (Bartholomäi war damals Mitglied des städtischen statistischen Bureaus, welches die technische Bearbeitung des Materials übernommen hatte.) Namentlich hat er eine Reihe interessanter Differenzen hervorgehoben, welche sich zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen zeigten. Als Gesamtergebnis aber fand er: „Das Kind kommt in Berlin verhältnismäßig vorstellungsarm in die Schule und zwingt diese, entweder bloß mit Worten zu operieren, oder die lebenswarme Anschauung durch die tote Abbildung zu ersetzen, oder endlich zur Naturanschauung zurückzukehren." Da das erste durchaus verworfen werden muß, das zweite aber nur als ein dürftiger Ersatz gelten kann, so bleibt für den Pädagogen eigentlich nur das dritte übrig. Dem hat Bartholomäi später auch Rechnung getragen, indem er die treffliche Abhandlung „Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt" schrieb.[51]) Darin

[50]) Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1871, S. 251.

[51]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 5. Jahrgang. S. 209—249.

Digitized by Google

heißt es z. B.: „So gewiß wie der Mensch zu einer wirklichen allgemeinen Bildung nicht kommen kann, wenn er nicht seinen Gedankenkreis durch Begriffe zu beherrschen und zu ordnen lernt, ebenso gewiß ist, daß nur solche Begriffe in den Dienst des Wissens und der Bildung treten, welche sich aus der Anschauung heraus entwickeln und von einem reichen Erfahrungsmaterial getragen werden. Ihre Regsamkeit und Kraft ist durch ihren Umfang, d. h. durch lebenswarme Anschauung und vielseitige Erfahrung bedingt." In überzeugender Weise wird sodann ausgeführt, daß die Verhältnisse der Großstadt die Erwerbung der so wichtigen Anschauungen ungünstig beeinflussen müssen, und darnach heißt es: „Unter diesen Umständen ist zu erwarten, und die Erfahrung bestätigt es, daß der Schulunterricht die Elemente, welche zum Aufbau des Schulwissens dienen, in den Anschauungen des Kindes nicht vorfindet. Um diesen Mangel zu beseitigen, muß er daher die fehlenden Vorstellungen erst erzeugen, und zwar im allgemeinen, bevor er zu den Begriffen und Gedankenbildungen übergeht, wozu jene erforderlich sind. Das erste Geschäft der Schule ist demnach, die fehlenden Anschauungen und Vorstellungen zu bestimmen, also die Analyse des Vorstellungskreises."

Was Bartholomäi hier in Bezug auf die Kinder der Großstadt sagt, sollte das nicht auch für unsere Mittel- und Kleinstädte, für unsere Dörfer Geltung behalten? Und wenn dieses der Fall ist, muß dann nicht auch für diese die Bartholomäi'sche Forderung aufrecht erhalten bleiben?

Über einen dritten Versuch, den Gedankenkreis unserer sechsjährigen Kleinen zu ermitteln, berichtet Dr. K. Lange, jetzt Schuldirektor in Plauen, der Verfasser der geschätzten Monographie „Über Apperzeption" und des Vortrags „Die Bedeutung der Heimat für die geistige Entwickelung des Menschen." Wenn es Bartholomäi in erster Linie darauf ankam, die fehlenden Anschauungen und Vorstellungen festzustellen, um daran die weitere Forderung zu knüpfen, daß die Schule dieselben, um nicht mit Worten zu operieren, erzeugen müsse; so betont Lange nebenbei noch, daß es durchaus nötig sei, die vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen kennen zu lernen, weil diese die natürlichsten Anknüpfungspunkte für den beginnenden Schulunterricht seien. Er sagt in dieser Hinsicht mit Beziehung auf das sechsjährige Kind[52]): „Namentlich ist es das Gebiet der äußern Wahrnehmung, welches am

[52]) Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1879. S. 327.

Digitized by Google

fleißigsten erforscht, auf welchem ein reicher Schatz konkreter Vorstellungen erworben wurde. Weit entfernt davon, die Kindesseele als eine tabula rasa zu betrachten, wird daher der einsichtige Lehrer und Erzieher soviel als möglich an den vorhandenen Gedankenkreis, an die heimatlichen Anschauungen der Schüler seine Unterweisungen anknüpfen und durch sie dem Unterrichte Grund und Boden sichern. Weiß er doch, daß er auf Sand bauen würde, wollte er voraussetzungslos den Unterricht gleichsam von vorn anfangen lassen, oder in allzu optimistischer Weise alles Mögliche im Schüler voraussetzen und unbekümmert um die Mängel des kindlichen Erfahrungskreises tapfer darauf lehren." Indem nun Lange überlegt, wie am sichersten Kunde von dem, was das Kind bereits erworben hat, seitens des Lehrers zu erlangen sei, kommt er zu folgendem Ergebnisse: „Ohne Zweifel geben die Erfahrungen einer vieljährigen Praxis in dieser Beziehung jedem tüchtigen Schulmanne vielfachen Aufschluß; aber am sichersten vermag er doch vorstehende Frage nur dann zu beantworten, wenn sorgfältige Untersuchungen, umfassende statistische Erhebungen zu dem Zwecke veranstaltet wurden, um festzustellen, was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne, und was er andernteils erst herbeizuschaffen habe."

Dr. Lange gedenkt hierauf der Schwierigkeiten, welche mit den Untersuchungen verknüpft sind, und giebt mehrere praktische Ratschläge, wie letztere ausgeführt werden können. Dann stellt er folgende vierzehn Fragen auf: „1. a) Wer hat die Sonne aufgehen sehen? b) Wer hat die Sonne untergehen sehen? 2. Wer hat den Mond und die Sterne gesehen? 3. Wer hat eine Lerche gesehen und singen hören? 4. Wer hat einen Fisch im Wasser schwimmen sehen? 5. Wer ist schon an einem Teiche gewesen? 6. Wer ist schon an einem Bache oder Flusse (z. B. Elster) gewesen? 7. Wer ist auf einem Berge gewesen? 8. Wer ist im Walde (Holze) gewesen? 9. Wer kennt eine Eiche? 10. Wer hat ein Kornfeld gesehen? 11. Wer weiß wie aus Getreide Brot entsteht? 12. a) Wer hat einen Schuhmacher, b) wer einen Tischler, c) wer einen Maurer arbeiten sehen? 13. Wer war schon in der Kirche? 14. Wer weiß etwas vom lieben Gott?"

Beteiligt waren an den bezüglichen Untersuchungen über 500 Elementarschüler der Stadt Plauen (im Vogtlande) und über 300 Kinder in 21 Dorfschulen der Umgegend. Es stellte sich dabei heraus, daß die Naturanschauungen namentlich der Stadtkinder sehr viel zu wünschen übrig ließen. So hatte noch nicht einmal der vierte Teil derselben

Digitized by Google

die Sonne untergehen sehen, nur die Hälfte war an einem Teiche gewesen und hatte einen Berg bestiegen u. s. w. Interessant ist namentlich auch das, was sich bei einer Vergleichung der Knaben und Mädchen ergab. „Hiernach stehen den Mädchen beim Eintritte in die Schule durchweg weniger Vorstellungen aus der heimatlichen Umgebung zur Verfügung als den Knaben; sie haben im allgemeinen weniger gesehen und gehört, weniger draußen beobachtet, als diese. Es gilt dies sowohl von den Stadt- als von den Dorfkindern. Nur in einem Punkte waren die Mädchen der Plauenschen Schule den Knaben voraus; sie wußten mehr als diese vom lieben Gott." —

Ob die Lange'schen Erhebungen eine Wiederholung gefunden haben, ob die Zahl der Fragen dabei erweitert worden ist, ob endlich die erzielten Resultate die Lehrpläne der Elementarklassen in den beteiligten Orten beeinflußt haben; darüber ist nichts veröffentlicht worden. Ebensowenig ist bekannt geworden, ob der Plauensche Versuch anderwärts Nachahmung gefunden hat. Möge dem nun aber auch sein, wie ihm wolle, Langes Unternehmen wird ein verdienstliches bleiben. Wir insbesondere sind in der Lage, es als ein solches zu bezeichnen, weil es uns direkte Veranlassung gab, in den Annaberger Bürgerschulen während einer Reihe von fünf Jahren Erhebungen vorzunehmen, deren Zweck ebenfalls die Analyse des kindlichen Gedankenkreises war.

Als vierten Versuch, den Gedankenkreis der in die Schule eintretenden Kinder zu ermitteln, dürfen wir sonach die Annaberger Erhebungen bezeichnen. Doch wollen wir gleich hier bemerken, daß diese Erhebungen, obwohl durch den Plauenschen Versuch direkt veranlaßt, in vielen Beziehungen von demselben abweichen.

Zunächst ist bemerkenswert, daß dieselben lediglich im Interesse der Annaberger Bürgerschule veranstaltet wurden und sich infolgedessen auch nur auf die derselben zugeführten Kinder erstreckten. Die Erhebungen hatten nämlich den besondern Zweck, den Gedankenkreis der eintretenden Kleinen kennen zu lernen, um die natürlichen Grundlagen des Lehrplanes für das erste, beziehentlich zweite Schuljahr zu gewinnen. Dazu reichten die 14 Plauenschen Fragen selbstverständlich nicht aus, und so kam es, daß die Berliner Fragen, welche bedeutend mehr Material als jene enthalten, ein Material, das sich überdies leicht mit örtlichen und andern beachtenswerten Verhältnissen in Einklang bringen läßt, als Vorbild dienten. Auch eine einmalige Erhebung konnte mit Rücksicht auf den besondern Zweck nicht als ausreichend

Digitized by Google

erachtet werden. Es wurden daher die Untersuchungen fünfmal — während der Jahre 1880 bis 1884 — vorgenommen. Die Berichte über die Annaberger Bürgerschulen, welche in den Jahren 1881 bis 1885 erschienen, gedenken bereits dieser Untersuchungen. Das hat Veranlassung gegeben, auch in einigen andern sächsischen Bürgerschulen damit einen Anfang zu machen. Noch bemerkenswerter als dieser dürfte sein, daß, wenn wir recht berichtet worden sind, sämtliche Schulen des sächsischen Schulinspektionsbezirks Döbeln Ostern 1884 Weisung erhielten, statistische, den Gedankenkreis der neueintretenden Kinder betreffende Erhebungen vorzunehmen. So wären denn wenigstens erfreuliche Anzeichen vorhanden, welche darauf hindeuten, daß die vor einer ziemlich langen Reihe von Jahren angeregte wichtige Sache nicht in Vergessenheit geraten wird. Hoffen wir, daß namentlich der Döbelner Vorgang recht zahlreiche Nachfolge finde. Und warum sollte er das nicht? Es müssen ja über Schulen und in Schulen jahraus jahrein soviele statistische Erhebungen, die sich auf Verwaltungsverhältnisse, äußere Organisation, Kinder- und Lehrerzahl, Geldaufwand u. dergl. m. beziehen, angestellt werden, warum sollten nicht auch einmal Erhebungen, wie wir sie im Sinne haben, angeordnet werden können? Der Gewinn, den solche Ostererhebungen einbringen würden, dürfte sich demjenigen, den man von den öffentlichen Osterprüfungen im allgemeinen erwartet, sehr überlegen zeigen. So, um nur eins zu erwähnen, würden sich diese Erhebungen, ganz abgesehen von ihrem Hauptzwecke, auch vorzüglich dazu eignen, über Gesicht und Gehör der Kinder ein zuverlässiges Urteil zu gewinnen, die Familienerziehung derselben kennen zu lernen u. s. w. Wieviel verkehrten und verderblichen Maßnahmen könnte schon dadurch allein vorgebeugt werden! —

7. Kapitel.

Die Annaberger Erhebungen.

a) Das Fragenmaterial.

Es ist bereits erwähnt worden, daß der besondere Zweck, dem die Annaberger Erhebungen dienen sollten, ein größeres Fragenmaterial nötig machte, und daß daher auf die Berliner Aufstellungen zurückgegriffen wurde. Die Abweichungen, welche das nachstehende Verzeichnis

Digitized by Google

der Annaberger Fragen aufweist, erstrecken sich in der Hauptsache nur auf die in der Stadt und in der heimatlichen Landschaft befindlichen Objekte. Es sind zusammen 100 Fragen vorbereitet worden, die sich zunächst auf Naturgegenstände und Ereignisse, dann auf Plätze, Straßen und Gebäude der Stadt, Objekte in der Umgebung Annabergs, weiterhin aber auf Verhältnisse des Menschenlebens u. s. w. beziehen. Wir lassen dieses Fragenmaterial zunächst folgen.

A. Tierreich.

1. Im Freien laufender Hase.
2. Eichhorn auf dem Baume.
3. Weidende Schafherde.
*4. Star vor dem Kasten.[53])
*5. Schwimmende Gans.
6. Henne mit ihren Küchlein.
7. Rufen des Kuckucks.
8. Gesang der Lerche im Freien.
9. Im Freien hüpfender Frosch.
10. Im Flusse schwimmender Fisch.
11. Bienenstand.
12. Schmetterling auf der Blume.
13. Im Freien kriechende Schnecke.

B. Pflanzenreich.

14. Birke im Walde.
*15. Fichte im Walde.
*16. Ahorn an der Landstraße.
*17. Blühender Kirschbaum.
*18. Apfelbaum mit Früchten.
19. Haselnußstrauch.
20. Blumen in Wald und Feld.
21. Heidelbeerstrauch im Walde.
22. Moos im Walde.
23. Pilz im Walde.

C. Mineralreich.

24. Sandgrube.
*25. Steinbruch.
*26. Bergwerk.

D. Naturereignisse.

27. Gewitter.
*28. Nebel.
29. Sich bewegende Wolken.
30. Graupeln (beziehentlich Hagel).
31. Regenbogen.
32. Abendrot.
33. Sonnenuntergang (nach Zeit und Ort).
34. Mondphasen.
35. Sternhimmel.

E. Zeiteinteilung.

*36. Ablesen der Zeit von der Uhr.
*37. Wochentage.
*38. Jahreszeiten.

F. Die Stadt Annaberg.

*39. Himmelsgegenden.

[53]) Die mit * bezeichneten Nummern weichen von der Berliner Aufstellung ab.

Digitized by Google

40. Lage der Wohnung des Kindes.
*41. Zürcherplatz.
*42. Hauptmarkt.
*43. Buchholzerstraße.
*44. Realgymnasium.
*45. Bergkirche.
*46. Katholische Kirche.
47. Rathaus.
*48. Post.
49. Bahnhof.
*50. Bahls Restauration.
*51. Eine Gärtnerei.

G. Die heimatliche Landschaft.

*52. Markus-Röhling (ein altes Bergwerk).
*53. Zickzackpromenade.
*54. Wäldchen am Pöhlberge.
*55. Friedhof.
*56. Pöhlberg.
*57. Galgenberg.
*58. Schreckenberg.
*59. Buchholz.
*60. Frohnau.
*61. Wiesenbad.
*62. Geyersdorf.
*63. Thal.
64. Fluß (Bach).
*65. Brücke.
*66. Wassermühle.
*67. Teich.
68. Wiese.
69. Ährenfeld.
70. Kartoffelfeld.
71. Beschneite Landschaft.
72. Dorf.

H. Nachtrag zur Stadt Annaberg.

73. Kriegerdenkmal.
*74. Springbrunnen.

J. Thätigkeiten der Menschen.

75. Auf dem Wagen fahren.
*76. Auf der Eisenbahn fahren.
77. Feldarbeiten.
*78. Gartenarbeiten.

K. Raum- und Zahlengrößen.

79. Dreieck.
80. Viereck.
81. Würfel.
82. Kreis.
83. Kugel.
84. Zählen von 1 bis 10.

L. Religiöses.

85. Gott.
86. Jesus Christus.
87. Bibl. Geschichten.
88. Gebete und Lieder.
89. Gottesdienst.
*90. Taufe.
91. Hochzeit.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Digitized by Google

M. Soziales

92. Name und Stand des Vaters.
93. König.
94. Münzen.

N. Sonstiges.

*95. Krankheit.
96. Wie vielen Kindern sind Märchen bekannt? (Welche?)
97. Wieviele Kinder können vorgesprochene Worte lautrichtig nachsprechen?
98. Wieviele Kinder können ein gelerntes Gedicht aufsagen?
99. Wieviele Kinder können einen vorgesungenen Ton nachsingen?
100. Wieviele Kinder können ein Lied singen?

Bei einer vergleichenden Durchsicht des vorstehenden Fragenmaterials wird man finden, daß die Interessen der Erkenntnis ungleich mehr als diejenigen der Teilnahme berücksichtigt worden sind. Es soll das aber durchaus keine willkürliche Bevorzugung der erstern bedeuten, sondern nur den thatsächlichen Verhältnissen entsprechen. Die Interessen der Erkenntnis treten eben frühzeitiger und umfangreicher beim Kinde auf als diejenigen der Teilnahme, weil die sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen zu ihnen in viel nähere Beziehung treten als zu denen der Teilnahme. So sind auch die einzelnen Abteilungen mit Rücksicht auf die im sechsten Kapitel gegebene allgemeine Entwickelung des kindlichen Gedankenkreises mit mehr oder weniger Material ausgestattet worden. Vorstellungen, deren Nichtvorhandensein bei unsern Kindern von vornherein angenommen werden mußte, blieben grundsätzlich ausgeschlossen. Als solche waren z. B. die in der Berliner Aufstellung vorkommenden Fälle: Storch auf seinem Neste, Kiefer im Walde, Schilf am Rande der Gewässer, Torfstich, See, Windmühle u. s. w. zu betrachten, denn die zugehörigen Anschauungsobjekte kommen in der Umgebung Annabergs entweder gar nicht, oder doch nur ganz vereinzelt vor, sodaß sie sich der Wahrnehmung der Kinder entziehen müssen. Unser Material ist daher ein für alle Kinder leicht zugängliches, und wir betrachten gerade diesen Umstand als einen besondern Vorzug desselben. Doch soll das keineswegs heißen, daß wir der Ansicht seien, das ausgewählte Fragenmaterial sei in jeder Hinsicht ein mustergiltiges. Insbesondere soll es nicht bedeuten, daß nur die hier ausgewählten Objekte der Außenwelt die für den ersten Schulunterricht schlechterdings wichtigsten seien. Die Absicht, durch unser Fragenmaterial eine Art Normal-Gedankenkreis des in die Schule eintretenden Kindes zu charakterisieren, lag zwar vor; doch hätten, um diese Absicht zu erreichen, an vielen Stellen ebensogut andere Objekte ausgewählt werden können. Ein Beispiel möge das verdeutlichen.

Digitized by Google

Besitzt das Kind keine Vorstellung von der im Freien singenden Lerche (vergleiche Nr. 8 des Fragenmaterials), so bedeutet das jedenfalls eine Lücke in seinem Gedankenkreise. Doch nicht hauptsächlich deshalb, weil es sich um die Lerche handelt, sondern weil das Kind eine schon während der ersten Frühlingszeit tagtäglich gebotene Anschauung nicht gehabt hat. Es läßt das, wenn nicht auf eine Stumpfsinnigkeit, so doch auf eine Gleichgiltigkeit des Kindes sowohl, als auch der Eltern desselben schließen, die von großer Bedeutung für den nachfolgenden Schulunterricht werden kann. Indessen würde man im wesentlichen zu demselben Ergebnisse gelangt sein, wenn man einen andern charakteristischen Frühlingssänger, der zugleich Zugvogel wäre, anstatt der Lerche gewählt hätte, z. B. die auf dem Dache singende Schwalbe.

Diese Bemerkungen dürften zur Kennzeichnung der bei Auswahl und Anordnung des Fragenmaterials maßgebenden Gesichtspunkte ausreichen. Es lassen sich dieselben also kurz dahin zusammenfassen: Überwiegen der Erfahrungsobjekte, leichte Zugänglichkeit aller Objekte, Zusammenstellung mit besonderer Berücksichtigung der im ersten Schulunterrichte zu bearbeitenden Sachgebiete.

Es leuchtet ein, daß bei Festhaltung dieser Gesichtspunkte jeder Schulort eine Anzahl ihm allein eigentümlicher Objekte bekommen muß, und daß die Differenzen für zwei Orte um so größere sein werden, je größer ihre räumliche Entfernung, je verschiedener ihre geographische Lage und Umgebung, je ungleichartiger die Lebensweise ihrer Bewohner ist. Unsere Aufstellung kann auch hierfür ein Beispiel abgeben, insofern sie nämlich die zwischen Berlin und Annaberg bestehenden Differenzen in den mit einem (*) bezeichneten Objekten darbietet.

Schließlich möchten wir nicht unterlassen, noch auf eine verdienstliche Arbeit aufmerksam zu machen, welche bei Feststellung des Fragenmaterials überall recht gute Dienste leisten dürfte. Es sind das die 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers nebst einer Abhandlung „Über Naturbeobachtung des Schülers“ von Ernst Piltz. Auch eine ältere Schrift von Berthold Sigismund, „Die Familie als Schule der Natur“, bietet für den vorliegenden Fall manchen beachtenswerten Fingerzeig.

b. Das Ausführungsverfahren.

Die Kinder, welche die Annaberger Bürgerschule alljährlich zu Ostern aufnimmt, gehören allen Kreisen der städtischen Bevölkerung an. Ihre Zahl betrug während der letzten fünf Jahre pro Jahr

Digitized by Google

durchschnittlich 265.[54]) Um nun ein richtiges Urteil über die Schwierigkeiten, welche den ersten Verkehr des Lehrers mit diesen Kindern beeinflussen, zu gewinnen, bemerken wir folgendes. Annaberg zählt als Hauptsitz der sächsischen Posamenteninduſtrie unter seinen Bewohnern einerseits viele wohlhabende und nicht wenige reiche Kaufleute und Fabrikanten, andererseits aber auch sehr viele Arbeiterfamilien, die sich nicht selten recht kümmerlich behelfen müssen, weil die Industrie von der augenblicklichen Mode in hohem Grade abhängig ist. Da Annaberg gleichzeitig seine alte Stellung als Hauptort des obern Erzgebirges bis heute behalten hat, so gedeihen in ihm neben der Hauptindustrie alle Gewerbe und der Kleinhandel recht gut, und so kommt es, daß sich ein zahlreicher seßhafter und selbstbewußter mittlerer Bürgerstand vorfindet. Die alte Bergherrlichkeit, die in früherer Zeit den Charakter Annabergs bestimmte, kommt heutzutage nur noch in manchen Lehrbüchern der Geographie vor, in Wirklichkeit ist davon nichts mehr zu verspüren. Dagegen bilden zahlreiche Beamten- und Lehrerfamilien gegenwärtig einen ansehnlichen Bruchteil der Bevölkerung.

Daß die Annaberger Kinder bei einer derartigen Zusammensetzung der Bevölkerung während der ersten sechs Lebensjahre eine sehr verschiedene Erziehung erhalten und infolgedessen sehr ungleich vorbereitet zur Schule kommen müssen, ist von vornherein klar. Daher kam es denn unter anderm auch, daß die Annaberger Bürgerschule alle Schulgattungen erhielt, die das sächsische Volksschulgesetz überhaupt vorgesehen hat: höhere, mittlere und einfache Volksschule. Daß die ungleiche Vorbereitung der Kinder schließlich auch den psychologisch-statistischen Erhebungen große Schwierigkeiten bereiten würde, das konnte zwar niemals zweifelhaft bleiben; daß diese Schwierigkeiten aber überwindbare seien, das hofften wir zuversichtlich. Sie sind in der That auch überwunden worden, und daß dieses der Fall gewesen ist, das dürfte den Annaberger Erhebungen noch eine ganz besondere Bedeutung verleihen: durch dieselben dürfte nämlich der Beweis erbracht worden sein, daß bei ernstem Vornehmen ähnliche Untersuchungen überall möglich sind. Doch jetzt zu den Schwierigkeiten selbst.

Die Schwierigkeiten, mit denen die psychologisch-statistischen Erhebungen in Annaberg zu kämpfen hatten, waren doppelter Art: es

[54]) Außer diesen 265 Kindern gab es jedes Jahr noch 20 Kinder, welche der katholischen und der Seminarschule zugeführt wurden. Diese beteiligten sich aber nicht an den Untersuchungen.

Digitized by Google

war schwierig, von vielen Kindern überhaupt etwas zu erfahren, und es war schwierig, manche Angaben der Kinder auf ihren wahren Wert zurückzuführen.

Was die erste Schwierigkeit anbelangt, so ist es ja hinlänglich bekannt, daß viele Kinder aus großer Schüchternheit in den ersten Schulwochen sehr wenig, manche gar nichts von sich hören lassen. Andere wieder, welche ihre Umgebung nur im heimischen Dialekte sprechen hören und welche selbst nur in diesem Dialekte sich auszudrücken vermögen, verstehen den hochdeutsch fragenden Lehrer kaum oder gar nicht. Treffen beide Mängel, Schüchternheit und erschwertes Verständnis, vollends zusammen, so scheinen die Schwierigkeiten nahezu unüberwindliche zu werden. Und wie dann, wenn man es überdies noch mit einem schwachbefähigten Kinde zu thun hat? Wahrlich hier kann der Elementarlehrer Gelegenheit finden, seine eigene Befähigung zu prüfen! Vor allem muß er sich als tüchtiger Psycholog erweisen, der es versteht, den Punkt zu erspähen, wo der Hebel mit Erfolg eingesetzt werden kann. Einen solchen Punkt giebt es aber thatsächlich bei jedem Kinde, und daher muß es auch gelingen, von jedem Kinde, auch dem schwächsten, schüchternsten und sprachärmsten, etwas Brauchbares zu erfahren. Besondere Vorschriften, wie das im einzelnen Falle zu machen sei, werden sich freilich kaum geben lassen; es stehen hier eben zwei Individualitäten, die des Lehrers und die des Kindes, einander gegenüber, und so sind die mannigfachsten Kombinationen möglich. Ein Kind wird gewonnen, indem man es nach Vater, Mutter oder Geschwistern fragt, ein anderes, indem man sich für seine Spielsachen interessiert, ein drittes, indem man ihm etwas vorzeigt, vormalt u. dgl. m. Einem möglichen Irrtume können wir aber doch vorbeugen. Man darf nämlich nicht meinen, daß die oben angegebenen Objekte mit Nr. 1 beginnend der Reihe nach abzufragen seien; nein, es muß lediglich das einzelne Kind für Anfang und Fortsetzung der Fragen entscheidend sein. Im allgemeinen kann man sich dabei an die Regel halten: erst das Leichte, dann das Schwere.

Wir würden gern auch den üblichen Rat erteilen, schüchterne Kinder in dem heimatlichen Dialekte anzureden, wenn wir nicht befürchten müßten, daß der Lehrer denselben wahrscheinlich ebenso schlecht spricht, als umgekehrt das Kind das Hochdeutsche. Wo der Lehrer den Dialekt nicht vollkommen beherrscht, da mag er es doch ja bleiben lassen, denselben anzuwenden, sonst möchte das Kind das Gefühl be-

Digitized by Google

kommen, der Lehrer wolle seine Sprache verspotten, und infolge dessen noch zurückhaltender werden.

Was die zweite Schwierigkeit, die Zurückführung der Äußerungen der Kinder auf ihren wahren Wert, anbetrifft, so lassen sich dafür schon eher einige Regeln aufstellen, die geeignet sind, derselben zu begegnen. Zunächst ist genau darauf zu achten, daß kein Kind durch das andere zu unwahren Aussagen verleitet werden kann. Man richtet daher die meisten Fragen (bei einigen, z. B. auf der Eisenbahn fahren u. s. w., ist diese Vorsicht allerdings überflüssig) nicht gleichzeitig an die ganze Klasse, sondern nur an einzelne (oder doch wenige) Kinder. Dabei empfiehlt es sich, Gruppen von fünf Kindern (mehr auf keinen Fall) zu bilden, diese Gruppen zu isolieren und darnach innerhalb derselben die Kinder einzeln zu fragen. Jedes Kind erhält eine andere Frage und sobald die Reihe der vorbereiteten Fragen einmal durchlaufen ist, wird eine neue Kindergruppe vorgenommen. Hat man also z. B. 20 Fragen zu erledigen, so bekommt jedes Kind 4 Fragen u. s. w. Auf diese Weise gelingt es, am ersten Tage 50 Kinder (10 Gruppen) zu fragen, und wenn man das am zweiten Tage mit weitern 20 Fragen ebenso macht, so hat man in fünf Tagen, spätestens in einer Woche, alle 100 Fragen durchlaufen. Von diesen 100 Fragen hat natürlich jedes Kind zuerst nur 20 erhalten, und so muß denn in der zweiten Woche ein abermaliges Durchlaufen der Fragen anheben. Dabei bekommt zwar jede Gruppe wieder dieselben 20 Fragen wie in der ersten Woche, aber das einzelne Kind erhält doch 4 Fragen, die es noch nicht beantwortet hat u. s. w. Wird das regelmäßig fortgesetzt, so hat man in fünf Wochen das ganze Fragenmaterial bewältigt. Zählt eine Schulklasse weniger als 50 Neulinge, so verkürzt sich natürlich die Zeit in demselben Verhältnisse, in welchem sich die Kinderzahl vermindert. Bei dieser Einrichtung hat man zugleich den Vorteil, daß von den eigentlichen Unterrichtsstunden wenig verloren zu gehen braucht, denn die Befragung kann nebenbei vor Beginn des Unterrichts und nach Schluß desselben, außerdem auch während der Pausen stattfinden. Daß die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Objekte oben aufgeführt worden sind, nicht maßgebend sein soll für die Reihenfolge der an die Kinder zu richtenden Fragen, ist bereits betont worden. Man wird also für die ersten 20 Fragen die am leichtesten zugänglichen Objekte auswählen und die schwierigern bis zuletzt aufsparen. Unterdessen gewöhnen sich die Kinder schon etwas an die

Digitized by Google

Sprache und Frageweise des Lehrers, und dieser Vorteil kommt dann den schwierigern Objekten (z. B. religiösen und sozialen Vorstellungen) bereits zu gute.

Nächst diesem ist festzuhalten, daß es bei unsichern oder unklaren Antworten des Kindes, wenn sie auf die Hauptfrage erfolgen, niemals sein Bewenden haben darf. Es sind daher in allen diesen Fällen solange Nebenfragen zu stellen, bis sich zweifellos ergeben hat, daß das Kind im Besitze oder Nichtbesitze der fraglichen Vorstellung ist. Bleiben die Antworten des Kindes auf die Nebenfragen aber auch unklare; oder stellt sich heraus, daß das Kind nicht die rechten Worte findet, um sich auszudrücken, so gilt das als Nichtvorhandensein einer Vorstellung; denn sinnliche Wahrnehmungen und Anschauungen, die nicht durch Worte wiedergegeben werden können, haben wenig oder keinen Wert für den Unterricht. Dazu noch folgende Bemerkungen. Bei den Nebenfragen namentlich muß man sich bestreben, eine Art vertraulichen Unterhaltungstones beizubehalten, da nur ein solcher erfahrungsgemäß die Kinder zu freiern Äußerungen veranlaßt. Die Nebenfragen sind besonders auch dann am Platze, wenn man Grund hat, anzunehmen, daß die Kinder sich zu Anschauungen bekennen, die sie in Wirklichkeit gar nicht gehabt haben. Es können sich die Kinder in dieser Hinsicht aber leicht selbst täuschen, und man darf daher nicht gleich annehmen, daß sie gedankenlos nachgesprochen oder gar absichtlich Falsches gesagt haben, etwa um nicht hinter andern zurückzustehen u. dergl. m. Es dürften hier überhaupt die mannigfachsten Ursachen wirksam sein, und es muß daher wohl immer dem sichern Blicke des gewissenhaften Pädagogen anheimgestellt bleiben, im rechten Augenblicke in rechter Weise einzugreifen. So, um noch das eine zu erwähnen, kann es vorkommen, daß manche Kinder sich zu Anschauungen bekennen, weil sie herausgefunden haben, daß es dem Lehrer Freude macht, wenn die Kinder etwas wissen u. dergl. m.

Unter Berücksichtigung der vorstehend gegebenen Winke haben die Annaberger Erhebungen fast durchgängig einen recht befriedigenden Verlauf genommen. Sie wurden, und darauf legen wir besonderes Gewicht, jedesmal bald nach Ostern begonnen und endeten in den meisten Fällen noch vor Pfingsten. Die Ergebnisse wurden für jedes Kind kurz mit einem Striche oder Punkte notiert, d. h. mit dem Striche wurde angedeutet, daß das Kind über die betreffende Vorstellung genügend sicher verfügte, mit dem Punkte, daß dieses nicht

Digitized by Google

der Fall war. Die so gewonnene Liste bildete die Grundlage für alle weitern Zusammenstellungen[55]). Zunächst ersahe man aus derselben, über wie viele und welche Vorstellungen das einzelne Kind verfügte, dann aber auch, wie viele und welche Kinder im Besitze derselben Vorstellung waren u. dergl. m.

Schließlich bemerken wir noch, daß die ersten Untersuchungen Ostern 1880 veranstaltet wurden, daß dieselben während der nachfolgenden vier Jahre ihre Fortsetzung fanden, und sonach die letzten Erhebungen aus dem Jahre 1884 herrühren. Beteiligt waren an allen Untersuchungen zusammen 660 Knaben und 652 Mädchen, in Summa also 1312 Kinder. Die ältesten derselben waren $6^3/_4$ Jahre, die jüngsten $5^3/_4$ Jahre alt.

c) Die Untersuchungsergebnisse.

Die nachfolgende Tabelle giebt die Untersuchungsergebnisse in übersichtlicher Zusammenstellung. Das Objekt, auf welches die Frage gerichtet ist, wird nur kurz angedeutet; es folgen demselben die absoluten Zahlen für Knaben und Mädchen, sowie deren Summe; weiterhin sind die Prozentzahlen in derselben Anordnung gegeben. Alle Prozentzahlen sind auf ganze Zahlen abgerundet worden.

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung ꝛc. hatten von			Angabe in Prozenten.		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
1	Hase.	126	81	207	19	12	16
2	Eichhorn.	99	69	168	15	10	13
3	Schafherde.	235	198	433	36	30	33
4	Star.	85	68	153	13	10	12
5	Gans.	272	250	522	41	38	40
6	Henne.	195	178	373	30	27	28
7	Kuckuck.	69	88	157	10	13	12
8	Lerche.	76	83	159	12	13	12
9	Frosch.	188	126	314	29	19	24
10	Fisch.	141	122	263	21	19	20

[55]) Die Liniatur der Liste bestand aus soviel wagerechten Spalten als Fragen vorhanden waren, also aus 100, und soviel senkrechten Spalten als die Klasse Kinder zählte. In die wagerechten Spalten wurden vorn die Objekte geschrieben, in die senkrechten Spalten oben die Namen der Kinder. Die ganze Liste umfaßte auf diese Weise drei bis vier volle Bogenseiten.

Digitized by Google

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung ꝛc. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
11	Biene.	75	46	121	11	7	9
12	Schmetterling.	287	362	649	44	55	49
13	Schnecke.	210	201	411	32	31	31
14	Birke.	33	10	43	5	2	3
15	Fichte.	145	148	293	22	23	22
16	Ahorn.	17	11	28	3	2	2
17	Kirschbaum.	83	138	221	13	21	17
18	Apfelbaum.	208	219	427	31	34	33
19	Haselnuß.	78	42	120	12	6	9
20	Blumen.	322	317	639	49	49	49
21	Heidelbeere.	158	193	351	24	29	27
22	Moos.	130	107	237	20	16	18
23	Pilz.	113	165	278	17	25	21
24	Sandgrube.	58	37	95	9	6	7
25	Steinbruch.	121	105	226	18	16	17
26	Bergwerk.	41	33	74	6	5	6
27	Gewitter.	363	424	787	55	65	59
28	Nebel.	186	246	432	28	38	33
29	Wolken.	266	293	559	40	45	42
30	Graupeln.	307	315	622	46	48	47
31	Regenbogen.	226	264	490	34	40	37
32	Abendrot.	119	166	285	18	25	22
33	Sonnenuntergang.	82	77	159	12	12	12
34	Mondphasen.	148	223	371	22	34	28
35	Sternhimmel.	349	466	815	53	71	62
36	Uhr.	27	18	45	4	3	3
37	Wochentage.	54	92	146	8	14	11
38	Jahreszeiten.	37	64	101	6	10	8
39	Himmelsgegenden.	4	1	5	1	0	1
40	Wohnung.	543	503	1046	82	77	80
41	Zürcherplatz.	346	328	674	52	50	51
42	Hauptmarkt.	471	452	923	71	69	70
43	Buchholzerstraße.	278	281	559	42	43	43

Digitized by Google

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung ꝛc. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
44	Realgymnasium.	133	164	297	20	25	23
45	Bergkirche.	210	220	430	32	34	33
46	Kathol. Kirche.	231	237	468	35	36	36
47	Rathaus.	430	403	833	65	62	63
48	Post.	297	344	641	45	53	49
49	Bahnhof.	418	433	851	63	66	65
50	Bahls Restaur.	167	189	356	25	29	27
51	Gärtnerei.	163	180	343	25	27	26
52	Markus-Röhling.	193	267	460	29	41	35
53	Promenade.	228	292	520	35	45	40
54	Wäldchen.	172	253	425	26	39	32
55	Friedhof.	394	469	863	60	72	66
56	Pöhlberg.	217	244	461	33	37	35
57	Galgenberg.	89	89	178	13	13	13
58	Schreckenberg.	117	112	229	18	17	17
59	Buchholz.	282	329	611	43	50	47
60	Frohnau.	164	226	390	25	35	30
61	Wiesenbad.	121	159	280	18	24	21
62	Geyersdorf.	139	200	339	21	31	26
63	Thal.	51	59	110	8	9	8
64	Fluß.	150	157	307	23	24	23
65	Brücke.	282	258	540	43	39	41
66	Wassermühle.	152	151	303	23	23	23
67	Teich.	434	490	924	66	75	70
68	Wiese.	250	218	468	38	33	36
69	Ährenfeld.	183	111	294	28	17	22
70	Kartoffelfeld.	345	358	703	52	55	54
71	Schneelandschaft.	289	262	551	44	40	42
72	Dorf.	158	175	333	24	27	25
73	Kriegerdenkmal.	180	136	316	27	21	24
74	Springbrunnen.	397	394	791	60	60	60
75	Wagen fahren.	332	362	694	50	55	53
76	Bahn fahren.	300	346	646	45	53	49

Digitized by Google

Nr.	Objekt.	Die betr. Vorstellung ꝛc. hatten von			Angabe in Prozenten		
		660 Knaben	652 Mädchen	1312 Sa.	Knaben	Mädchen	Sa.
77	Feldarbeiten.	250	181	431	38	28	33
78	Gartenarbeiten.	213	211	424	32	32	32
79	Dreieck.	62	66	128	9	10	10
80	Viereck.	101	90	191	15	14	15
81	Würfel.	214	293	507	32	45	39
82	Kreis.	280	284	564	42	43	43
83	Kugel.	546	510	1056	83	78	80
84	Zählen 1 bis 10.	456	405	861	69	62	66
85	Gott.	370	401	771	56	61	59
86	Jesus.	68	142	210	10	22	16
87	Bibl. Geschichten.	7	14	21	1	2	2
88	Gebete und Lieder.	122	184	306	18	28	23
89	Gottesdienst.	192	223	415	29	34	32
90	Taufe.	118	228	346	18	35	26
91	Hochzeit.	70	227	297	11	35	23
92	Name und Stand.	425	370	795	64	57	61
93	König.	52	42	94	8	6	7
94	Münzen.	450	398	848	68	61	65
95	Krankheit.	356	406	762	54	62	58
96	Märchen.	32	39	71	5	6	5
97	Nachsprechen.	480	426	906	73	65	69
98	Aufsagen.	68	62	130	10	9	10
99	Nachsingen.	226	243	469	34	37	36
100	Lied singen.	102	161	263	15	25	20

8. Kapitel.

Die Verwertung der Erhebungen.

Das im letzten Teile des vorigen Kapitels mitgeteilte Erhebungsergebnis läßt sich in Verbindung mit den einzelnen Klassentabellen nach drei Richtungen hin verwerten. Zunächst erfährt man aus den Klassen-

Digitized by Google

tabellen, welche Vorstellungen, Vorstellungsmassen und Fertigkeiten beim einzelnen Kinde als klare und deutliche, bez. ausreichend entwickelte vorausgesetzt werden dürfen. Das giebt eine wertvolle Grundlage für Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Kindes und führt zur Kenntnis vieler individuellen Züge desselben. Sodann ergiebt sich durch gewisse Zusammenstellungen aus der Haupttabelle (d. h. aus der im vorigen Kapitel mitgeteilten Tabelle), wie viele Kinder überhaupt über jede der 100 Vorstellungen ꝛc. in einer den ersten Unterricht fördernden Weise verfügen. Diese Zusammenstellungen können natürlich mit Hilfe der Klassentabellen auch für jede einzelne Klasse gemacht werden. Endlich besitzt man in der Haupttabelle eine wertvolle Grundlage für den Lehrplan, insbesondere denjenigen der beiden ersten Schuljahre.

a) Die Verwertung in Rücksicht auf einzelne Kinder.

Dieselbe dürfte durch Beispiele, die der Wirklichkeit entnommen sind, am besten verdeutlicht werden. Wählen wir daher einige von den 1312 Kindern aus, stellen das Erhebungsresultat für dieselben fest und verfolgen sodann ihren weitern Entwickelungsgang an der Hand fortgesetzter Aufzeichnungen, die uns Individualitätenbücher[56]) und Zensurtabellen darbieten.

Ostern 1882 wurde der Knabe N. aufgenommen. Derselbe hatte kurz zuvor sein sechstes Lebensjahr vollendet und entstammte einer den gebildeten Kreisen angehörigen Familie, welche seit drei Jahren in Annaberg lebte. Dieser Knabe verfügte über folgende Vorstellungen ꝛc. 1) Tierreich: Schafherde. Star. Henne. Lerche. Frosch. Bienenstand. Schmetterling. Schnecke. 2) Pflanzenreich: Birke. Fichte. Kirschbaum. Blumen. Heidelbeerstrauch. Moos. 3) Mineralreich: Sandgrube. Steinbruch. 4) Naturereignisse: Gewitter. Nebel. Wolken. Abendrot. Sonnenuntergang. Mondphasen. Sternhimmel. 5) Zeiteinteilung: Uhr. Jahreszeiten. 6) Stadt Annaberg: Wohnung. Zürcherplatz. Hauptmarkt. Buchholzerstraße. Realgymnasium. Kath. Kirche. Rathaus. Post. Bahnhof. Bahls Restaurant. Gärtnerei. 7) Landschaft: Markus-Röhling. Promenade. Wäldchen. Pöhlberg. Galgenberg. Buchholz. Frohnau. Wiesenbad. Thal. Fluß. Brücke. Wassermühle. Teich. Wiese. Ährenfeld. Kartoffelfeld. Schneelandschaft. Dorf. 8) Nachtrag zur Stadt: Kriegerdenkmal. Springbrunnen. 9) Thätigkeiten: Im Wagen fahren.

[56]) Über Individualitätenbücher vergleiche des Verfassers 3. Bericht über die Annaberger Bürgerschulen. 1882.

Digitized by Google

Mit der Eisenbahn fahren. 10) Raum- und Zahlvorstellungen: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Kugel. Zählen von 1 bis 10. 11) Religiöses: Gott. Jesus Christus. Gebete und Lieder. Taufe. 12) Soziales: Name und Stand des Vaters. Münzen. 13) Sonstiges: Krankheit. Nachsprechen von Worten. Gedicht. Lied.

Der Knabe verfügte sonach über 75 von den 100 Vorstellungen ꝛc. Dieselben verhielten sich folgendermaßen zu den 25 fehlenden (also unklaren, undeutlichen oder überhaupt nicht vorhandenen) Vorstellungen ꝛc.: 1. Tierreich: 8 vorhanden, 5 nicht; 2. Pflanzenreich: 6 vorhanden, 4 nicht; 3. Mineralreich: 2 vorhanden, 1 nicht; 4. Naturereignisse: 8 vorhanden, 1 nicht; 5. Zeiteinteilung: 2 vorhanden, 1 nicht; 6. Stadt Annaberg: 11 vorhanden, 2 nicht; 7. Landschaft: 18 vorhanden, 3 nicht; 8. Nachtrag zur Stadt: 2 vorhanden, 0 nicht; 9. Thätigkeiten: 2 vorhanden, 2 nicht; 10. Raum- und Zahlengrößen: 6 vorhanden, 0 nicht; 11. Religiöses: 4 vorhanden, 1 nicht; 12. Soziales: 2 vorhanden, 1 nicht; 13. Sonstiges: 4 vorhanden, 2 nicht.

Berücksichtigt man, daß für jedes Objekt unserer Liste ganz bestimmte Forderungen gestellt sind, daß es z. B. nicht schlechthin heißt „Hase", sondern „Im Freien laufender Hase" u. s. w., so darf man im vorliegenden Falle das Urteil dahin zusammenfassen: der Knabe N. bringt einen gut ausgebildeten Gedankenkreis mit zur Schule, und es steht zu hoffen, daß er namentlich wegen der in demselben bereits hervortretenden Gleichmäßigkeit in der Schule gute Fortschritte machen wird, sofern ihm nämlich die erforderlichen mittelbaren Tugenden (bewußtlosen Gewöhnungen) und körperliche Gesundheit nicht abgehen.

Es ist klar, nach dem Erhebungsergebnisse hatte der Lehrer über das, was von dem Knaben zu erwarten war, bereits eine wertvolle Kunde erlangt, und er konnte entsprechende Anforderungen an denselben stellen, überhaupt seinen Verkehr mit demselben in zweckmäßiger Weise regeln. Ohne jene Kunde hätte das in dem nun möglichen Umfange gewiß nicht geschehen können.

Es interessiert uns daher, über die weitere geistige Entwickelung des Knaben N., dem wir auf Grund der Untersuchungen ein günstiges Prognostikon glaubten stellen zu dürfen, etwas zu erfahren. Darüber berichten Individualitätenbuch und Zensurtabelle folgendes.

Erstes Schuljahr: Der Knabe eignete sich mit Leichtigkeit auch längere Vorstellungsreihen an, insbesondere zeigte er sich mit vielen

Digitized by Google

Tieren und Pflanzen bekannt, gab genaue Ortsbestimmungen und faßte Formen rasch und sicher auf. Im Anschauungsunterrichte konnte er im November bereits eine Reihe von fünf gewonnenen Sätzen fehlerlos reproduzieren, im Dezember erzählte er die ganze Geschichte von der Geburt Jesu ohne Anstoß. Bis gegen Weihnachten hin zeigte er sich aber nicht selten ängstlich, und zuweilen begann er seine Reproduktionen mit weinerlicher Stimme. Das jedesmalige Gelingen derselben machte ihn schließlich aber doch fester gegen dergleichen Gefühlsanwandlungen und gegen Ende des Schuljahres freute er sich sichtlich, wenn ihm Gelegenheit gegeben wurde, eine längere Satzreihe oder Erzählung vorzutragen. Die Ängstlichkeit ist offenbar einer seiner individuellen Züge. Sie tritt gewöhnlich dann hervor, wenn er noch keinen sichern Wertmesser für die Sauberkeit einer begonnenen Reproduktion gewonnen hat, und sie erhält neue Nahrung, wenn einmal bei einer seiner Reproduktionen ein Fehler vorkommt. So weinte er z. B., als er sich beim Vorrechnen einer Aufgabe versprach. Doch auch andere Versehen konnten ihn leicht in schmerzliche Aufregung versetzen, wie z. B. ein Fall, in welchem er sein Taschentuch vergessen hatte, bewies. Das Gesamturteil am Ende des ersten Schuljahres ging dahin: „Sehr befähigt, ängstlich, wird leicht verlegen, spricht gut, ist gegen andere Kinder sehr freundlich und zutraulich.“ Seine Osterzensuren waren folgende: Verhalten, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe = sehr gut; Denken und Urteilen, Religionskenntnisse, deutsche Sprache (mit Lesen und Schreiben), Anschauungsunterricht und Rechnen = sehr gut, bez. gut; Gesang = genügend.

Zweites Schuljahr. Der Knabe erzählt und liest sehr gut, seine Reproduktionen im Anschauungsunterrichte zeichnen sich durch Sauberkeit und Sicherheit aus. Das Auswendiglernen fällt ihm außerordentlich leicht und im Rechnen zeigt er sich ganz sicher. Am Schlusse einer Stunde im Monate Juli war er imstande, den behandelten Anschauungsstoff seine Mitschüler korrekt und lückenlos abzufragen. Seine Niederschriften sind fast immer fehlerlos, auch fängt er an, Gegenstände recht hübsch nachzuzeichnen. Besonders bemerkenswert erscheint, daß er sich, obwohl er über einen für sein Alter großen Sprachschatz verfügt, genau an das Wort der Erzählung des Lehrers bindet. Was seine individuellen Gefühls- und Willensäußerungen betrifft, so tritt die Neigung zum Weinen immer noch als ein charakteristischer Zug an ihm hervor. So weinte er, als es ihm nicht gelang, den

Digitized by Google

Schmerz, den ihm eine Blase am Fuße verursachte, zu überwinden; ein andermal, als er beim Zeichnen der Schulstube von seinem Platze aus den Ofen nicht sahe und daher nicht wußte, wohin dieser auf der Zeichnung zu setzen sei. Besonders heftig regte es ihn aber auf, als er einmal überhört hatte, daß zu Hause einige Exempel freiwillig gerechnet werden sollten. Den geringsten Tadel empfindet er als etwas außerordentlich Unangenehmes, und es dauert dann meist lange, ehe er seine vorherige Gemütsruhe wieder findet. Gegen seine Mitschüler zeigt er sich hilfreich und liebenswürdig; solche, denen er geistig überlegen ist, unterstützt er gern und freut sich, wenn er dabei Erfolge erzielt. Das Gesamturteil am Ende des zweiten Schuljahres lautet: „Sehr liebenswürdig und außerordentlich strebsam; feinfühlig und empfindsam; zeichnete sich mehr noch durch scharfes Denken als im Reiche der Phantasie aus." Als Osterzensur erhielt der Knabe in allen Fächern 1 (sehr gut); nur im Gesange konnte er es nicht höher als bis zur 3 (genügend) bringen.

Die geistige Entwickelung dieses Knaben, der jetzt im vierten Schuljahre steht, noch weiter zu verfolgen, unterlassen wir, da das Gegebene jedenfalls hinreicht, um zu zeigen, daß die beim Eintritte in die Schule festgestellten Thatsachen mit den Ergebnissen des nachfolgenden Schulunterrichts durchaus harmonieren. Diese Harmonie würde sich sogar für viele Einzelheiten nachweisen lassen, wenn es in unserer Absicht läge, die Individualität des Knaben genauer kennen zu lernen. Wir unterlassen dieses und wenden uns zu einem zweiten Kinde, einem aus dem eigentlichen Bürgerstande hervorgegangenen Mädchen.

Das Mädchen N., dessen Vater ein gutnährendes Gewerbe betreibt, wurde ebenfalls Ostern 1882 aufgenommen; es zählte bei der Aufnahme genau sechs Jahre. Die Analyse des Gedankenkreises ergab für dasselbe das Vorhandensein folgender Vorstellungen ꝛc. 1. Tierreich: Schafherde. Schmetterling. 2. Pflanzenreich: Fichte. Apfelbaum. Heidelbeerstrauch. Pilz. 3. Mineralreich: Steinbruch. 4. Naturereignisse: Gewitter. Regenbogen. Mondphasen. Sternhimmel. 5. Zeiteinteilung: vakat. 6. Stadt Annaberg: Wohnung. Hauptmarkt. Realgymnasium. Kath. Kirche. Rathaus. Post. Bahnhof. Gärtnerei. 7. Landschaft: Markus-Röhling. Wäldchen. Pöhlberg. Buchholz. Frohnau. Wiesenbad. Geyersdorf. Fluß. Brücke. Wassermühle. Teich. Wiese. Kartoffelfeld. Dorf. 8. Nachtrag: Springbrunnen. 9. Thätigkeiten: Auf der Eisenbahn fahren.

Digitized by Google

10. Raum- und Zahlgrößen: Würfel. Kugel. Zählen von 1 bis 10. 11. Religiöses: Gott. Hochzeit. 12. Soziales: Name und Stand des Vaters. 13. Sonstiges: vakat.

Das Mädchen N. verfügte sonach über 41 brauchbare Vorstellungen ꝛc. als es in die Schule eintrat (gegenüber den 75 Vorstellungen des Knaben N.). In zwei Abteilungen, der 5. (Zeiteinteilung) und 13. (Sonstiges) wurden bei ihm überhaupt keine brauchbaren Vorstellungen ꝛc. angetroffen, im übrigen verfügte es in der 1. Abteilung über 2 von 13, in der 2. über 4 von 10, in der 3. über 1 von 3, in der 4. über 4 von 9, in der 6. über 8 von 13, in der 7. über 14 von 21, in der 8. über 1 von 2, in der 9. über 1 von 3, in der 10. über 3 von 6, in der 11. über 2 von 7, in der 12. über 1 von 3 Vorstellungen, Vorstellungsmassen oder Fertigkeiten. Es zeigt sich sonach neben gewissen entschiedenen Einseitigkeiten des Gedankenkreises fast durchgängig auch ein Mangel an guten Anschauungen. Die Zahl der brauchbaren Vorstellungen ꝛc. beträgt weniger als die Hälfte der aufgeführten Objekte, indessen von der Stadt Annaberg und der heimatlichen Landschaft weiß das Kind verhältnismäßig viel. Das deutet glücklicherweise darauf hin, daß das Kind imstande ist, von wiederholt angeschauten Objekten sich deutliche Vorstellungen dauernd anzueignen, und man darf daher hoffen, daß die Unterrichtserfolge bei ihm befriedigende sein werden, vorausgesetzt, daß gute Gewöhnungen und körperliche Gesundheit nicht fehlen. Freilich, ein Umstand ist sehr bedenklich: das Nichtvorhandensein der in der letzten Abteilung aufgezählten Fertigkeiten, insbesondere das Unvermögen, vorgesprochene Worte lautrichtig nachzusprechen. Wie hat sich das Mädchen während der zwei ersten Schuljahre geistig entwickelt? Schlagen wir wieder im Individualitätenbuche und der Zensurliste nach.

Erstes Schuljahr. Es stellt sich immer mehr heraus, daß die Aussprache des Kindes eine sehr undeutliche ist, und daß namentlich die Gaumenlaute dem Kinde viel zu schaffen machen. Dadurch werden seine Fortschritte zunächst wesentlich beeinträchtigt; denn es verwendet, nachdem ihm durch die bessere Aussprache seiner Mitschülerinnen die mangelhafte eigene Aussprache mehr als zuvor zum Bewußtsein gekommen ist, offenbar seine beste Kraft auf Beseitigung der ihm eigenen Mängel. Dabei kommt es vor, daß das Kind zaghaft wird, wenn es seine Anstrengungen öfter nicht mit Erfolg gekrönt sieht, und daß infolgedessen sein Selbstvertrauen etwas zurückgeht.

Digitized by Google

Doch freundliches Zureden, Vorsprechen und Chorsprechen wirkten schließlich doch noch. Die Aussprache wurde gegen Ende des Sommerhalbjahres deutlicher, das Selbstvertrauen wuchs von da ab wieder, und im November bereits war das Mädchen imstande, einzelne gewonnene Sätze sachlich und sprachlich fehlerlos zu reproduzieren. Außerdem that es sich im Rechnen hervor, und namentlich dieser Umstand stärkte sein Selbstvertrauen nicht wenig. Im Februar konnte das Mädchen kurze Sätze und beliebige Wörter mit Leichtigkeit in ihre Elemente zerlegen; am Ende des Schuljahres schrieb es kleine, vorher behandelte, diktierte Sätze ziemlich fehlerlos nieder. Dieses verhältnismäßig günstige Resultat ist zum Teil der schulfreundlichen Gesinnung im Elternhause und den guten Gewöhnungen, die das Kind mitbrachte, zu danken. So folgte das Kind, trotz einer gewissen natürlichen Beweglichkeit, dem Unterrichte stets mit Aufmerksamkeit; es zeigte sich pünktlich und reinlich, und es machte ihm offenbar Freude, dem Lehrer zu gehorchen. Die Osterzensuren waren folgende: Verhalten, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe = sehr gut; Denken und Urteilen, Religionskenntnisse, Anschauungsunterricht und deutsche Sprache (Lesen, Schreiben) = gut, bez. genügend; Rechnen und Gesang = sehr gut.

Zweites Schuljahr. Jetzt, wo die Anforderungen in sprachlicher Hinsicht sich steigerten, zeigten sich ab und zu doch noch die Wirkungen der frühern fehlerhaften Aussprache. So machte dem Mädchen die Schreibung gewisser Wörter viel zu schaffen, und die Reproduktion von Satzreihen fiel ihm nicht leicht. Doch es blieb unverdrossen, gehorchte dem Lehrer mit sichtbarer Freudigkeit und machte in allen Fächern bemerkenswerte Fortschritte. Im Winter erkrankte das Kind leider in bedenklicher Weise, und daher trat ein Stillstand, wenn nicht Rückgang bei ihm ein. Seine besten Leistungen waren noch im Rechnen zu verzeichnen. Im Sachunterrichte hingegen erreichte es nicht die Höhe des Vorjahres; manches war ihm ziemlich fremd und mußte erst durch wiederholte Anschauung gewonnen werden. Als Osterzensur erhielt das Mädchen am Ende des zweiten Schuljahres: Verhalten, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe = 1 (sehr gut): Denken und Urteilen und Religionskenntnisse = 2 (gut); Deutsch (mit Lesen und Schreiben) = 3 (genügend); Rechnen = 2 (gut); Anschauungsunterricht = 3 (genügend); Gesang = 2 (gut).

Vergleicht man die geistige Entwickelung des Mädchens N. mit den beim Beginne des Schulbesuchs festgestellten Thatsachen, so wird

Digitized by Google

man nicht umhin können, zwischen beiden eine Übereinstimmung zu konstatieren, ganz ebenso, wie das oben bei dem Knaben N. der Fall war. Was das Mädchen N. aber besonders charakterisiert, ist einerseits die mangelhafte Aussprache, andererseits der freudige Gehorsam und der Lerneifer. Hätte es letztere nicht besessen, so würde es wegen des sprachlichen Mangels geringe Fortschritte gemacht haben. Die Hoffnung aber, daß das Kind gute Fortschritte machen werde, durften wir bereits hegen, nachdem die Analyse seines Gedankenkreises vorlag, was ja auch oben schon bemerkt worden ist.

Endlich wollen wir noch die Bekanntschaft eines dritten Kindes, des Knaben N., der armer Leute Kind ist, machen. Der Vater desselben, ein geborner Annaberger, ist Posamentenarbeiter, die Mutter stammt aus Buchholz. Bei der Aufnahme zählte der Knabe $6^1/_3$ Jahre und war körperlich gut entwickelt. Die Analyse seines Gedankenkreises ergab aber nur 12 brauchbare Vorstellungen, nämlich: Schmetterling, Gewitter, Wohnung, Zürcherplatz, Hauptmarkt, Friedhof, Galgenberg, Schneelandschaft, auf dem Wagen fahren, Würfel, Kreis, Kugel. Daß von diesem Knaben zunächst nicht viel erwartet werden durfte, mußte von vornherein klar sein. Er schien nahezu an allen Objekten der Außenwelt gleichgiltig vorübergegangen zu sein, und so blieb wohl weiter nichts übrig, als ihm vorerst vielseitige und wiederholte Gelegenheit zu bieten, die fehlenden Anschauungen nachzuholen. Wünschen mußte man freilich, daß der Knabe wenigstens gute Gewöhnungen und deutliche Aussprache mit zur Schule brächte, denn wäre auch dieses nicht der Fall, so müßte noch weiter zurückgegriffen werden. Außerdem konnte die Stellung, welche die Eltern des Knaben der Schule gegenüber einnahmen, von Bedeutung werden, da sich wahrscheinlich öfter das Bedürfnis herausstellte, mit denselben in Verbindung zu treten. Was ist aus dem vorstellungsarmen Knaben geworden? — Auch hier geben Individualitätenbuch und Zensurtabelle wieder Auskunft.

Erstes Schuljahr. Der Knabe hält sich gut, zeigt sich aufmerksam und ordnungsliebend, ist auch ziemlich fleißig. Gleichwohl sind seine Fortschritte auf allen Gebieten sehr geringe. Keine einzige Reproduktion verläuft bei ihm anfangs ohne Fehler, und wenn sie endlich nach vielen Wiederholungen gelingt, so hat man doch meist nur den Eindruck, daß es gedächtnismäßig aufgefaßte Worte ohne anschaulichen Hintergrund sind. Namentlich auch im Rechnen zeigt er sich sehr unbeholfen, und wenn das Anschauungsmittel fehlt, da will es selbst mit den ein-

Digitized by Google

sachsten Sachen nicht mehr gehen. Betreffs seiner individuellen Gefühls- und Willensäußerungen ist bemerkenswert, daß er wiederholt Mitschüler auslachte, wenn sie wegen Störung der Nachbarn sich an die Thür stellen mußten. Für sittlichen Anstand zeigte er dagegen ein ziemlich gut entwickeltes Gefühl, wie man nach seinen Bemerkungen über schamloses Gebahren anderer auf dem Aborte wohl annehmen durfte. Doch kam es auch einmal vor, daß er Gefundenes zunächst behielt, obgleich ihm das Unerlaubte dieser Handlung nicht unbekannt zu sein schien. Am Ende des Schuljahres erhielt er in Verhalten, Aufmerksamkeit und Ordnungsliebe die Zensur „sehr gut", im Fleiße „gut", in allen Unterrichtsfächern aber nur „genügend". Bedingungsweise wurde er in die nächst höhere Klasse versetzt.

Zweites Schuljahr. Auffällig ist des Knaben große Schwäche im Rechnen. Obwohl Aufgaben, wie 70 + 10 u. s. w., bereits wochenlang veranschaulicht und gerechnet worden waren, vermochte er sie doch noch nicht sicher zu lösen. Übrigens aber machte er im Sommerhalbjahre recht hübsche Fortschritte, und es schien, als ob der ursprüngliche Mangel an Anschauungen sich ausgleichen wolle. Da trat gleich nach Michaelis wieder ein ganz entschiedener Rückgang bei ihm ein, und außerdem machte er jetzt den Eindruck eines durchaus schlaffen und trägen Knaben. Erst nach Weihnachten wurde es wieder etwas besser, obwohl er keineswegs die bis Michaelis behauptete Rangstufe unter seinen Mitschülern wiedererreichte. Als bemerkenswerte Gefühls- und Willensäußerungen wurden an ihm beobachtet: anfangs lobenswerte Ausführung der Hausarbeiten, später Nachlässigkeit. Doch war es ihm stets etwas höchst Fatales, als faul zu gelten, und so versuchte er es denn wiederholt mit Abschreiben von andern. Überhaupt blieb sein Ehrgefühl stets ein reges, und eben dadurch gelang es, ihn nach Weihnachten wieder zu bessern Leistungen anzuspornen. Er schämte sich z. B., nachdem er bemerkte, daß fast alle andern Schüler schneller als er rechneten, und vergoß viele Thränen dabei. Als durchaus individuell muß sein Verhalten nach Tadel bezeichnet werden. Er konnte den Tadel tagelang nicht verschmerzen, sein Blick wurde scheu, er sonderte sich von seinen Mitschülern ab und getraute sich den Lehrer nicht mehr anzusehen. — Die Zensuren am Ende des zweiten Schuljahres stimmten im großen und ganzen mit den frühern überein. Was wird aus diesem Knaben weiterhin werden? — Aufzugeben ist er noch keineswegs, so lange sein Ehrgefühl ein lebendiges bleibt. Es wird nur darauf ankommen,

Digitized by Google

ihm zu einigen Erfolgen zu verhelfen, damit er Freude an sich selbst erlebt und Selbstvertrauen gewinnt. Freilich, die mangelnden Anschauungen werden sich schwerlich ganz ersetzen lassen, und bei allem Ehrgefühl wird der arme Junge, mit dem sich offenbar die Eltern wenig beschäftigt haben, zeitlebens hinter den meisten seiner Altersgenossen einhertrotten müssen.

Durch die vorstehenden drei Kinderbilder, denen wir, wenn es sein müßte, noch viele andere folgen lassen könnten, dürfte in einer für unsere Zwecke ausreichenden Weise gezeigt worden sein, daß die Analyse des kindlichen Gedankenkreises wohlgeeignet ist, für die Beurteilung der geistigen Natur des einzelnen Kindes sichere Grundlagen darzubieten. Wir glauben sogar gezeigt zu haben, daß von ihr aus Schlüsse auf die spätere geistige Entwickelung des Kindes, also auf die Erfolge des Schulunterrichts, möglich sind, und daß diese Schlüsse, wenn man mit Umsicht verfährt, einen hohen Grad von Zuverlässigkeit beanspruchen dürfen. Man vergleiche nur die Ergebnisse der Analysen bei den drei Kindern — 75, 41 und 12 brauchbare Vorstellungen ꝛc. — und das, was über ihre spätere geistige Entwickelung mitgeteilt worden ist; zeigt sich da nicht ein ganz bemerkenswerter Parallelismus neben gleichmäßiger Abstufung? —

Für den Lehrer, dem die Pädagogik mehr ist als eine Rezeptsammlung für allerlei einzelne Fälle, dürfte gerade diese Verwertung unserer Analysen ein hohes Interesse haben. Hier bekommt die Psychologie greifbare Gestalt. Durch ein Verfahren, dem Exaktheit nicht abzusprechen ist, werden die im Schüler selbst liegenden Hauptbedingungen seiner spätern geistigen Entwickelung aufgesucht; aus einem sorgfältig geführten Individualitätenbuche ersieht man, wie sich der Schüler nachdem wirklich entwickelt hat; darauf vergleicht man und findet wertvolle Parallelen und andere Zusammenhänge heraus. Wenn das aber in einer größern Anzahl von Fällen so geschieht, sollte man da schließlich nicht imstande sein, sich über das, was von einem Schüler zu erwarten ist, schon nach der Analyse klar zu werden? Und sollte das nicht auf den Verkehr mit eben diesem Schüler den heilsamsten Einfluß ausüben? Wir sind dieser Ansicht und hoffen auch, daß man dieselbe durch das, was vorausgegangen ist, als hinreichend begründet erachten werde.

Dabei können wir eine Bemerkung nicht unterdrücken. Man hat seit länger als zwei Jahrzehnten sich durch Wort und Schrift für die

Digitized by Google

sogenannte „allgemeine Volksschule“ in begeisterter und begeisternder Weise ausgesprochen. Ist die allgemeine Volksschule aber wirklich die pädagogisch richtige Volksschule? Kann sie insbesondere der Forderung der Naturgemäßheit, die man an den Volksschulunterricht zu stellen hat, dem einzelnen Kinde gegenüber entsprechen? Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises vermag auch hierauf eine entscheidende Antwort zu geben, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die oben aus der großen Menge herausgenommenen drei Kinder auch in größern Schulorten als Typen der ein und derselben Klasse der allgemeinen Volksschule zu überweisenden Kinder gelten müßten.

Doch unser Unterricht ist in erster Linie Massenunterricht, und die Individualität des Zöglings, welcher der vorstehende Abschnitt gewidmet ist, kann erst in zweiter Linie die ihr gebührende Berücksichtigung finden. So drängt sich denn ganz von selbst die Frage auf: Was leistet die Analyse des kindlichen Gedankenkreises in Rücksicht auf den Massenunterricht? Die Antwort möge der folgende Abschnitt geben.

b) Die Verwertung in Rücksicht auf gewisse Gruppen und die Gesamtheit.

Hierbei wird uns, wie schon oben angedeutet, die im vorigen Kapitel mitgeteilte Haupttabelle zu unterstützen haben, und nur für den Fall, daß unter den Gruppen einzelne Schulklassen zu verstehen sind, muß auf die (hier nicht mitgeteilten) Klassentabellen, beziehentlich Zensurtabellen zurückgegriffen werden.

Was zunächst die Gruppen anbetrifft, so bezieht sich dieser Ausdruck einerseits auf die Vorstellungen ꝛc., andererseits auf die Kinder. Beginnen wir mit der Gruppierung in Beziehung auf die Vorstellungen ꝛc.

Schon ein flüchtiger Blick auf die Haupttabelle zeigt, daß die Anzahl der brauchbaren Vorstellungen ꝛc. bei den einzelnen Objekten eine sehr verschiedene ist. Um aber eine genauere Übersicht zu erlangen, ordnen wir dieselben zunächst nach der Häufigkeit ihres Vorkommens, indem wir mit den seltensten beginnen.

1. Himmelsgegenden. 2. Bibl. Geschichten. 3. Ahorn an der Landstraße. 4. Birke im Walde. 5. Ablesen der Zeit von der Uhr. 6. Märchen. 7. Bergwerk. 8. König. 9. Sandgrube. (In 5 bis 95 Fällen brauchbare

Digitized by Google

Vorstellungen.) 10. Jahreszeiten. 11. Thal. 12. Haselnußstrauch. 13. Bienenstand. 14. Dreieck. 15. Gedichtaufsagen. 16. Wochentage. 17. Star vor dem Kasten. 18. Rufen des Kuckucks. 19. Gesang der Lerche im Freien. 20. Sonnenuntergang (nach Ort und Zeit). 21. Eichhorn auf dem Baume. 22. Galgenberg. 23. Viereck. (In 101 bis 191 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 24. Im Freien laufender Hase. 25. Jesus Christus. 26. Blühender Kirschbaum. 27. Steinbruch. 28. Schreckenberg. 29. Moos im Walde. 30. Im Flusse schwimmender Fisch. 31. Ein Lied singen. 32. Pilze im Walde. 33. Wiesenbad. 34. Abendrot. 35. Fichte im Walde. 36. Ährenfeld. 37. Realgymnasium. 38. Hochzeit. (In 207 bis 297 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 39. Wassermühle. 40. Gebete und Lieder. 41. Fluß (oder Bach). 42. Im Freien hüpfender Frosch. 43. Kriegerdenkmal. 44. Dorf. 45. Geyersdorf. 46. Eine Gärtnerei. 47. Taufe. 48. Heidelbeerstrauch im Walde. 49. Bahls Restauration 50. Mondphasen. 51. Henne mit ihren Küchlein. 52. Frohnau. (In 303 bis 390 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 53. Im Freien kriechende Schnecke. 54. Gottesdienst. 55. Gartenarbeiten. 56. Wäldchen am Pöhlberge. 57. Apfelbaum mit Früchten. 58. Bergkirche. 59. Feldarbeiten. 60. Nebel. 61. Weidende Schafherde. 62. Markus-Röhling. 63. Pöhlberg. 64. Kath. Kirche. 65. Wiese. 66. Einen Ton nachsingen. 67. Regenbogen. (In 411 bis 490 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 68. Würfel. 69. Schwimmende Gans. 70. Zickzackpromenade. 71. Brücke. 72. Beschneite Landschaft. 73. Sich bewegende Wolken. 74. Buchholzerstraße. 75. Kreis. (In 507 bis 564 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 76. Buchholz. 77. Graupeln (bez. Hagel). 78. Blumen in Wald und Feld. 79. Post. 80. Auf der Eisenbahn fahren. 81. Schmetterling auf der Blume. 82. Zürcherplatz. 83. Auf dem Wagen fahren. (In 611 bis 694 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 84. Kartoffelfeld. 85. Krankheit. 86. Gewitter. 87. Gott. 88. Springbrunnen. 89. Name und Stand des Vaters. (In 703 bis 795 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 90. Sternhimmel. 91. Rathaus. 92. Münzen. 93. Bahnhof. 94. Zählen von 1 bis 10. 95. Friedhof. (In 815 bis 863 Fällen brauchbare Vorstellungen.) 96. Lautrichtiges Nachsprechen vorgesprochener Worte. 97. Hauptmarkt. 98. Teich. 99. Lage der Wohnung des Kindes. 100. Kugel. (In 906 bis 1056 Fällen richtige Vorstellungen.)

Für die sachlich einander nahe stehenden Objekte ergeben sich aus der vorstehenden Zusammenstellung folgende kleinere Gruppen, wenn man innerhalb derselben nach der Häufigkeit der Vorstellungen wie vorher anordnet:

A. Tierreich. Bienenstand. Star. Kuckuck. Lerche. Eichhorn. Hase. Fisch. Frosch. Henne. Schnecke. Schafherde. Gans. Schmetterling. B. Pflanzenreich: Ahorn. Birke. Haselnußstrauch. Kirschbaum. Moos. Pilz. Fichte. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen. C. Mineralreich: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch. D. Naturereignisse: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Gewitter. Sternhimmel. E. Zeiteinteilung: Uhr. Jahres-

Digitized by Google

zeiten. Wochentage. F. und H. Stadt Annaberg: Himmelsgegenden. Realgymnasium. Kriegerdenkmal. Gärtnerei. Bahls R. Bergkirche. Kath. Kirche. Buchholzerstraße. Post. Zürcherplatz. Springbrunnen. Rathaus. Bahnhof. Hauptmarkt. Wohnung. G. Heimatliche Landschaft: Thal. Galgenberg. Schreckenberg. Wiesenbad. Ährenfeld. Wassermühle. Fluß. Dorf. Geyersdorf. Frohnau. Wäldchen. Markus-R. Pöhlberg. Wiese. Promenade. Brücke. Schneelandschaft. Buchholz. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich. J. Thätigkeiten: Gartenarbeiten. Feldarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren. K. Raum- und Zahlgrößen: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Zählen 1 bis 10. Kugel. L. Religiöses: Bibl. Geschichten. Jesus Christus. Hochzeit. Gebete und Lieder. Taufe. Gottesdienst. Gott. M. Soziales: König. Name und Stand des Vaters. Münzen. N. Sonstiges: Märchen. Gedicht aufsagen. Lied singen. Ton nachsingen. Worte lautrichtig nachsprechen.

Die Gruppierung ist in jedem der beiden vorstehenden Fälle für Knaben und Mädchen gemeinschaftlich erfolgt. Es wird sich als wertvoll erweisen, dieselbe Gruppierung noch einmal vorzunehmen, dabei aber die Geschlechter zu trennen.

Für die Knaben ergiebt sich:

1. Himmelsgegenden. 2. Bibl. Geschichten. 3. Ahorn. 4. Uhr. 5. Märchen. 6. Birke. 7. Jahreszeiten. 8. Bergwerk. (4 bis 41 Fälle.) 9. Thal. 10. König. 11. Wochentage. 12. Sandgrube. 13. Dreieck. 14. Jesus. 15. Gedicht. 16. Kuckuck. 17. Hochzeit. 18. Bienenstand. 19. Lerche. 20. Haselnußstrauch. 21. Sonnenuntergang. 22. Kirschbaum. 23. Star. 24. Galgenberg. 25. Eichhorn. (51 bis 99 Fälle.) 26. Viereck. 27. Lied singen. 28. Pilz. 29. Schreckenberg. 30 Taufe. 31 Abendrot. 32. Steinbruch. 33. Wiesenbad. 34. Gebete und Lieder. 35. Hase. 36. Moos. 37. Realgymnasium. 38. Geyersdorf. 39. Fisch. 40. Fichte. 41. Mondphasen. 42. Fluß (Bach). (101 bis 150 Fälle.) 43. Wassermühle 44. Heidelbeerstrauch. 45. Dorf. 46. Gärtnerei. 47. Frohnau. 48. Bahls R. 49. Wäldchen. 50. Kriegerdenkmal. 51. Ährenfeld. 52. Nebel. 53. Frosch. 54. Gottesdienst. 55. Markus-R. 56. Henne. (152 bis 195 Fälle.) 57. Apfelbaum. 58. Schnecke. 59. Bergkirche. 60. Gartenarbeiten. 61. Würfel. 62. Pöhlberg. 63. Regenbogen. 64. Ton nachsingen. 65. Zickzackpromenade. 66. Kath. Kirche. 67. Schafherde. 68. Wiese. 69. Feldarbeiten. (218 bis 250 Fälle.) 70. Wolken. 71. Gans. 72. Buchholzerstraße. 73. Kreis. 74. Buchholz. 75. Brücke. 76. Schmetterling. 77. Schneelandschaft. 78. Post. 79. Eisenbahn fahren. (266 bis 300 Fälle.) 80. Graupeln. 81. Blumen. 82. Wagen fahren. 83. Kartoffelfeld. 84. Zürcherplatz. 85. Sternhimmel. (307 bis 349 Fälle). 86. Krankheit. 87. Gewitter. 88. Gott. 89. Friedhof. 90. Springbrunnen. (356 bis 394 Fälle.) 91. Bahnhof. 92. Name und Stand des Vaters. 93. Rathaus. 94. Teich. 95. Münzen. 96. Zählen von 1 bis 10. 97. Hauptmarkt. 98. Worte lautrichtig nachsprechen. (418 bis 480 Fälle). 99. Wohnung. 100. Kugel. (543 und 546 Fälle).

Digitized by Google

Dagegen ergiebt sich für die Mädchen:

1. Himmelsgegenden. 2. Birke. 3. Ahorn. 4. Bibl. Geschichten. 5. Uhr. 6. Bergwerk. 7. Sandgrube. 8. Märchen. 9. Haselnußstrauch. 10. König. 11. Bienenstand. (1 bis 46 Fälle.) 12. Thal. 13. Gedicht. 14. Jahreszeiten. 15. Dreieck. 16. Star. 17. Eichhorn. 18. Sonnenuntergang. 19. Hase. 20. Lerche. 21. Kuckuck. 22. Galgenberg. 23. Viereck. 24. Wochentage. (59 bis 92 Fälle.) 25. Steinbruch. 26. Moos. 27. Ährenfeld. 28. Schreckenberg. 29. Fisch. 30. Frosch. 31. Kriegerdenkmal, 32. Kirschbaum. 33. Jesus. 34. Fichte. (105 bis 148 Fälle.) 35. Wassermühle. 36. Fluß (Bach). 37. Wiesenbad. 38. Lied singen. 39. Realgymnasium. 40. Pilz. 41. Abendrot. 42. Dorf. 43. Henne. 44. Gärtnerei. 45. Feldarbeiten. 46. Gebete und Lieder. 47. Bahls R. 48. Heidelbeerstrauch. 49. Schafherde. 50. Geyersdorf. (151 bis 200 Fälle.) 51. Schnecke. 52. Gartenarbeiten. 53. Wiese. 54. Apfelbaum. 55. Bergkirche. 56. Mondphasen. 57. Gottesdienst. 58. Frohnau. 59. Hochzeit. 60. Taufe. 61. Kath. Kirche. 62. Ton nachsingen. 63. Pöhlberg. 64. Nebel. 65. Gans. (201 bis 250 Fälle). 66. Wäldchen. 67. Brücke. 68. Schneelandschaft. 69. Regenbogen. 70. Markus-R. 71. Buchholzerstraße. 72. Kreis. 73. Promenade. 74. Wolken. 75. Würfel. (253 bis 293 Fälle.) 76. Graupeln. 77. Blumen. 78. Zürcherplatz. 79. Buchholz. 80. Post. 81. Eisenbahn fahren. 82. Kartoffelfeld. 83. Schmetterling. 84. Wagen fahren. 85. Name und Stand des Vaters. 86. Springbrunnen. 87. Münzen. (315 bis 398 Fälle.) 88. Gott. 89. Rathaus. 90. Zählen von 1 bis 10. 91. Krankheit. 92. Gewitter. 93. Worte lautrichtig nachsprechen. 94. Bahnhof. 95. Hauptmarkt. 96. Sternhimmel. 97. Friedhof. 98. Teich. (401 bis 490 Fälle). 99. Wohnung. 100. Kugel. (503 und 510 Fälle.)

Nach den Sachgebieten geordnet, übrigens aber die bereits festgestellte Reihenfolge (nach der Häufigkeit des Vorkommens) beibehalten, ergiebt sich:

A. a) Knaben: Kuckuck. Bienenstand. Lerche. Star. Eichhorn. Hase. Fisch. Frosch. Henne. Schnecke Schafherde. Gans. Schmetterling.
b) Mädchen: Bienenstand. Star. Eichhorn. Hase. Lerche. Kuckuck. Fisch. Frosch. Henne. Schafherde. Schnecke. Gans. Schmetterling.

B. a) Knaben: Ahorn. Birke. Haselnußstrauch. Kirschbaum. Pilz. Moos. Fichte. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.
b) Mädchen: Birke. Ahorn. Haselnußstrauch. Moos. Kirschbaum. Fichte. Pilz. Heidelbeerstrauch. Apfelbaum. Blumen.

C. a) Knaben: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.
b) Mädchen: Bergwerk. Sandgrube. Steinbruch.

D. a) Knaben: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Sternhimmel. Gewitter.
b) Mädchen: Sonnenuntergang. Abendrot. Mondphasen. Nebel. Regenbogen. Wolken. Graupeln. Gewitter. Sternhimmel.

E. a) Knaben: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.
b) Mädchen: Uhr. Jahreszeiten. Wochentage.

Digitized by Google

F. u. H. a) Knaben: Himmelsgegenden. Realgymnasium. Gärtnerei. Bahls R. Kriegerdenkmal. Bergkirche. Kath. Kirche. Buchholzer Straße. Post. Zürcherplatz. Springbrunnen. Bahnhof. Rathaus. Hauptmarkt. Wohnung.

b) Mädchen: Himmelsgegenden. Kriegerdenkmal. Realgymnasium. Gärtnerei. Bahls R. Bergkirche. Kath. Kirche. Buchholzer Straße. Zürcherplatz. Post. Springbrunnen. Rathaus. Bahnhof. Hauptmarkt. Wohnung.

G. a) Knaben: Thal. Galgenberg. Schreckenberg. Wiesenbad. Geyersdorf. Fluß (Bach). Wassermühle. Dorf. Frohnau. Wäldchen. Ährenfeld. Markus-R. Pöhlberg. Promenade. Wiese. Buchholz. Brücke. Schneelandschaft. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.

b) Mädchen: Thal. Galgenberg. Ährenfeld. Schreckenberg. Wassermühle. Fluß (Bach). Wiesenbad. Dorf. Geyersdorf. Wiese. Frohnau. Pöhlberg. Wäldchen. Brücke. Schneelandschaft. Markus-R. Promenade. Buchholz. Kartoffelfeld. Friedhof. Teich.

J. a) Knaben: Gartenarbeiten. Feldarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.

b) Mädchen: Feldarbeiten. Gartenarbeiten. Eisenbahnfahren. Wagenfahren.

K. a) Knaben: Dreieck. Viereck. Würfel. Kreis. Zählen. Kugel.

b) Mädchen: Dreieck. Viereck. Kreis. Würfel. Zählen. Kugel.

L. a) Knaben: Bibl. Geschichten. Jesus. Hochzeit. Taufe. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Gott.

b) Mädchen: Bibl. Geschichten. Jesus. Gebete und Lieder. Gottesdienst. Hochzeit. Taufe. Gott.

M. a) Knaben: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.

b) Mädchen: König. Name und Stand des Vaters. Münzen.

N. a) Knaben: Märchen. Gedicht aufsagen. Lied singen. Ton nachsingen. Krankheit. Lautrichtiges Nachsprechen von Worten.

b) Mädchen: Märchen. Gedicht aufsagen. Lied singen. Ton nachsingen. Krankheit. Lautrichtiges Nachsprechen von Worten.

In den soeben aufgeführten Gruppen, deren jede die in höchster Anzahl vorgekommenen Vorstellungen zuletzt bringt, besitzen wir, wie der Kundige sofort bemerken wird, wertvolle Unterlagen für die Auswahl des Lehrstoffes in den Sachgebieten. Aber auch an und für sich sind sie höchst bemerkenswert. Nicht nur, daß sie allgemein bekannte Erfahrungen bestätigen, sie klären auch über weniger bekannte Eigentümlichkeiten im Verhalten der Kinder den verschiedenen Objekten gegenüber auf und weisen sehr beachtenswerte Differenzen zwischen dem Gedankenkreise der Knaben und Mädchen nach.

Digitized by Google

Wollte man, von diesen Gesichtspunkten ausgehend, sämtliche Gruppen durchnehmen, so würde sich zweifelsohne eine Fülle interessanter Einzelheiten ergeben. Wir meinen indessen, dieses hier unterlassen zu sollen, da die gegebenen Andeutungen jedenfalls ausreichen, um im Bedürfnisfalle mit Leichtigkeit solche Einzelheiten selbst finden zu lassen. Und so wenden wir uns denn gleich denjenigen Verwertungen der Erhebungsergebnisse zu, welche sich auf das durchschnittliche Vorkommen der Vorstellungen stützen. Dabei wollen wir zunächst wieder Knaben und Mädchen zusammen und nach diesem erst getrennt behandeln.

Es kommt jede der einzelnen Vorstellungen in den mit A, B, C ... bezeichneten Gruppen als brauchbare Vorstellung durchschnittlich unter A bei 302, unter B bei 264, unter C bei 131, unter D bei 502, unter E bei 97, unter F und H bei 569, unter G bei 442, unter J bei 549, unter K bei 551, unter L bei 338, unter M bei 579, unter N bei 434 von 1312 Kindern vor. Es ordnen sich also die Gruppen nach dem durchschnittlichen Vorkommen der Vorstellungen, mit der kleinsten Anzahl beginnend, folgendermaßen an:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Tierreich (A). 5. Religiöses (L). 6. Sonstiges (N). 7. Heimatliche Landschaft (G). 8. Naturereignisse (D). 9. Thätigkeiten der Menschen (J). 10. Raum- und Zahlgrößen (K). 11. Stadt (F u. H). 12. Soziales (M).

Trennt man die Geschlechter, so ergiebt sich jede Vorstellung als brauchbar durchschnittlich:

a) Für die Knaben. Bei A für 158, bei B für 129, bei C für 73, bei D für 227, bei E für 39, bei F und H für 285, bei G für 210, bei J für 274, bei K für 276, bei L für 135, bei M für 309, bei N für 211 von überhaupt 650 Knaben. Die Aufeinanderfolge der Gruppen für die Knaben ist sonach:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Religiöses (L). 5. Tierreich (A). 6. Heimatliche Landschaft (G). 7. Sonstiges (N). 8. Naturereignisse (D). 9. Thätigkeiten (J). 10. Raum- und Zahlgrößen (K). 11. Stadt (F u. H). 12. Soziales (M).

b) Für die Mädchen. Bei A für 144, bei B für 135, bei C für 58, bei D für 275, bei E für 58, bei F und H für 284, bei G für 232, bei J für 275, bei K für 275, bei L für 203, bei M für 270, bei N für 223 von überhaupt 652 Mädchen. Die Aufeinanderfolge der Gruppen für die Mädchen ist sonach:

1. Zeiteinteilung (E). 2. Mineralreich (C). 3. Pflanzenreich (B). 4. Tierreich (A). 5. Religiöses (L). 6. Sonstiges (N). 7. Heimatliche Land-

Digitized by Google

schaft (G). 8. Soziales (M). 9. Naturereignisse (D). 10. Thätigkeiten (J). 11. Raum- und Zahlgrößen (K). 12. Stadt (F u. H).

Der Wert dieser Gruppen springt noch mehr in die Augen, wenn man die Häufigkeit des Vorkommens in Prozenten angiebt. Man erhält dann nämlich folgende Tabelle:

Gruppe.	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
A. Tierreich.	24 Proz.	22 Proz.	23 Proz.
B. Pflanzenreich.	20 „	21 „	20 „
C. Mineralreich.	11 „	9 „	10 „
D. Naturereignisse.	34 „	42 „	38 „
E. Zeiteinteilung.	6 „	9 „	7 „
F. u. H. Stadt.	43 „	44 „	43 „
G. Landschaft.	32 „	36 „	34 „
J. Thätigkeiten.	41 „	42 „	42 „
K. Raum- und Zahlgrößen.	42 „	42 „	42 „
L. Religiöses.	20 „	31 „	26 „
M. Soziales.	47 „	41 „	44 „
N. Sonstiges.	32 „	34 „	33 „

Diese Tabelle scheint darauf hinzudeuten, daß bei den Mädchen mehr brauchbare Vorstellungen als bei den Knaben vorkommen. Wenn dem wirklich so wäre, so hätte man eine für den Schulanfang jedenfalls recht bemerkenswerte Thatsache aufgefunden. Um sie genauer festzustellen, entnehmen wir der Haupttabelle folgende drei Gruppen:

a) Es kommt auf die Knaben die größere Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen ꝛc. bei folgenden Objekten:

1. Hase. 2. Eichhorn. 3. Schafherde. 4. Star. 5. Gans. 6. Henne. 7. Frosch. 8. Fisch. 9. Bienenstand. 10. Schnecke. 11. Birke. 12. Ahorn. 13. Haselnußstrauch. 14. Moos. 15. Sandgrube. 16. Steinbruch. 17. Bergwerk. 18. Uhr. 19. Himmelsgegenden. 20. Wohnung. 21. Zürcherplatz. 22. Hauptmarkt. 23. Rathaus. 24. Schreckenberg. 25. Brücke. 26. Wiese. 27. Ährenfeld. 28. Schneelandschaft. 29. Kriegerdenkmal. 30. Feldarbeiten 31. Viereck. 32. Kugel. 33. Zählen 1 bis 10. 34. Name und Stand des Vaters. 35. König. 36. Münzen. 37. Lautrichtiges Nachsprechen. 38. Gedicht aufsagen.

b) Es kommt auf die Mädchen die größere Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen ꝛc. bei folgenden Objekten:

1. Kuckuck. 2. Lerche. 3. Schmetterling. 4. Fichte. 5. Kirschbaum. 6. Apfelbaum. 7. Heidelbeerstrauch. 8. Pilz. 9. Gewitter. 10. Nebel. 11. Wolken. 12. Graupeln. 13. Regenbogen. 14. Abendrot. 15. Mond-

Digitized by Google

phasen. 16. Sternhimmel. 17. Wochentage. 18. Jahreszeiten. 19. Buchholzer Straße. 20. Realgymnasium. 21. Bergkirche. 22. Kath. Kirche. 23. Bahnhof. 24. Post. 25. Bahls Rest. 26. Gärtnerei. 27. Markus-R. 28. Promenade. 29. Wäldchen. 30. Friedhof. 31. Pöhlberg. 32. Buchholz. 33. Frohnau. 34. Wiesenbad. 35. Geyersdorf. 36. Thal. 37. Fluß (Bach). 38. Teich. 39. Kartoffelfeld. 40. Dorf. 41. Wagenfahren. 42. Eisenbahnfahren. 43. Dreieck. 44. Würfel. 45. Kreis. 46. Gott. 47. Jesus. 48. Bibl. Geschichten. 49. Gebete und Lieder. 50. Gottesdienst. 51. Taufe. 52. Hochzeit. 53. Krankheit. 54. Märchen. 55. Ton nachsingen. 56. Lied singen.

c) Es kommt auf Knaben und Mädchen dieselbe Prozentzahl brauchbarer Vorstellungen 2c. bei folgenden Objekten:

1. Blumen. 2. Sonnenuntergang. 3. Galgenberg. 4. Wassermühle. 5. Springbrunnen. 6. Gartenarbeiten.

Hiernach ist es also so: Die Annaberger Mädchen zeigten sich den Knaben bei 56 Objekten überlegen, die Knaben den Mädchen bei 38 Objekten. Das sind 18 Objekte weniger als bei den Mädchen. Wir dürfen also wohl im allgemeinen sagen, daß die Annaberger Mädchen (in Rücksicht auf unsere 100 Objekte) vorstellungsreicher zur Schule kamen als die Knaben. Dem entsprechen in der That auch die Schulerfolge der letzten Jahre. Es ist diese Thatsache aber um so bemerkenswerter, als in Berlin sowohl, wie auch in Plauen, die Knaben den Mädchen im allgemeinen überlegen waren. Man ersieht daraus wieder einmal, wie falsch es wäre, wollte man die Ergebnisse eines Ortes oder einer Schule sofort für andere Orte und Schulen maßgebend sein lassen. Nein, wie wir oben bereits betont haben, so ist es: jeder Ort hat seine ganz besondern Eigentümlichkeiten und erfordert daher auch seine ganz besondere Behandlung.

Die zuletzt aufgeführten Gruppen bieten aber außer dem soeben festgestellten Hauptergebnisse des Beachtenswerten noch so viel, daß es sich wohl verlohnt, eine etwas genauere Vergleichung derselben vorzunehmen. Beachtenswert ist es z. B., daß die Knaben sich den Mädchen bei fast allen dem Tierreiche entnommenen Objekten überlegen zeigen; ebenso fällt ihre Überlegenheit in den Gruppen C (Mineralreich) und M (Soziales) auf. Die Mädchen hingegen werden sehr entschieden durch ihre in den Gruppen D (Naturereignisse), E (Zeiteinteilung), G (Landschaft), ganz besonders aber L (Religiöses) hervortretende Überlegenheit gekennzeichnet.

Nur darf man auch innerhalb solcher Gruppen, bei denen die Überlegenheit des einen Geschlechts deutlich hervortritt, diejenigen Einzelobjekte nicht übersehen, für welche das andere Geschlecht sich trotzdem

Digitized by Google

stärker erweist. So zeigen sich z. B. die Mädchen in der Gruppe A (Tierreich) bei den Objekten Kuckuck, Lerche und Schmetterling überlegen, während die Knaben z. B. in der Gruppe G (Heimatliche Landschaft) für Brücke, Wiese, Ährenfeld und Schneelandschaft ein ganz entschiedenes Übergewicht bekunden. Man sehe sich doch diese Einzelobjekte etwas genauer an und frage sich, wie es wohl komme, daß gerade bei ihnen Abweichungen stattfinden; man wird dann fast immer auf Verhältnisse stoßen, die höchst wertvolle Einblicke in die geistige Natur der Kinder gestatten. So muß es z. B. auffallen, daß sich die Knaben den Mädchen in 17 Fällen überlegen zeigen, in denen die Anzahl der überhaupt vorgefundenen brauchbaren Vorstellungen höchstens 20 Prozent beträgt, während für solche Vorstellungen bei den Mädchen überhaupt nur 8 Fälle von Überlegenheit vorkommen. Was bedeutet denn das? Auch Bartholomäi ist in den Berliner Ergebnissen etwas Ähnliches aufgefallen, wenn er bemerkt, daß die Knaben von den Mädchen namentlich dann öfter übertroffen wurden, wenn es sich um besonders häufig vorkommende Vorstellungen handelte. Machen wir wenigstens den Versuch, diese eigenartige Thatsache zu erklären.

Nimmt man an, was doch wohl nicht zu weit gehen heißt, daß die Gruppe der seltenern Vorstellungen später erworben wird als die Gruppe der häufigern, daß ihrer frühern Erwerbung also höchstwahrscheinlich Schwierigkeiten entgegentreten, die bei der Erwerbung der häufigern Vorstellungen nicht vorhanden sind, so deutet das jedenfalls darauf hin, daß die Fähigkeit, zu den bereits vorhandenen alten Vorstellungen neue zu erwerben, bei den Knaben nach und nach eine größere wird als bei den Mädchen. Denn wenn die große Mehrzahl der Mädchen sich in den häufiger auftretenden Vorstellungen, die nach unserer Annahme früher als die seltenern erworben werden, den Knaben überlegen zeigen, so kann ihr späteres Zurückbleiben hinter den Knaben doch nur durch eine Verlangsamung im Tempo ihrer geistigen Entwickelung erklärt werden, oder, was auf dasselbe hinausliefe, durch eine sich gleich bleibende Entwickelung der Mädchen neben einer beschleunigten Entwickelung der Knaben. Doch wie dem auch immer sein möge, jedenfalls bietet sich hier Gelegenheit, einen Blick in die geheimnisvolle Tiefe der Menschenseele zu thun und die ersten Spuren eines ganz allgemein giltigen Gesetzes aufzufinden, nach welchem jede höhern Zielen zustrebende Entwickelung anfangs langsam fortschreitet, vielleicht um so langsamer, je höher die ihr gesteckten Ziele sind.

Digitized by Google

Die Überlegenheit der Mädchen beim Eintritte in die Schule ist nach den Annaberger Erhebungen zwar eine Thatsache, allein es sind bereits Anzeichen vorhanden, daß diese Überlegenheit keinen Bestand haben wird. Das stimmt aber auch wieder mit den Erfahrungen in der hiesigen Bürgerschule überein. In den Elementarklassen sind nämlich bis jetzt die Knaben von den Mädchen in ihren Gesamtleistungen stets übertroffen worden; auch im zweiten und dritten Schuljahre ist das noch der Fall gewesen, obwohl schon nicht mehr in so hohem Grade als zuvor. Dagegen kündigte sich im vierten Schuljahre ein Gleichgewichtszustand an, der im fünften ganz deutlich hervortrat, um spätestens vom sechsten Schuljahre ab durch ein auf seiten der Knabenklassen mehr und mehr sich bemerkbar machendes Übergewicht abgelöst zu werden. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß dieses Übergewicht in allen Fächern vorhanden gewesen wäre. In den Gesamtleistungen nur trat es hervor.

Wir sind in der Lage, auf Grund der bei den Erhebungen gewonnenen Klassentabellen und in Verbindung mit den weiterhin geführten Individualitätenbüchern und Zensurtabellen nachzuweisen, daß obige Wahrnehmungen die Ergebnisse exacter Beobachtungen sind, soweit nämlich hier überhaupt von solchen die Rede sein kann. So verfügte z. B. Ostern 1884 jeder Knabe einer Elementarklasse der mittlern Volksschule durchschnittlich über 30,7, jedes Mädchen der zugehörigen Parallelklasse über 36,7 brauchbare Vorstellungen. Am Ende des Schuljahrs (Ostern 1885) aber erhielt jeder Knabe der betreffenden Elementarklasse durchschnittlich die Hauptzensur 3,03 und jedes Mädchen die Hauptzensur 2,53 in den Fortschritten. Berechnet man nun mit Hilfe der für die Vorstellungen gefundenen Zahlen aus der Zensur der Knaben die der Mädchen, so kommt

$$36{,}7 : 30{,}7 = 3{,}03 : x$$

$$x = \frac{30{,}7 : 3{,}03}{36{,}7} = 2{,}535;$$

also ein bis auf 0,005 mit der wirklichen Durchschnittszensur übereinstimmender Quotient. Fügen wir noch hinzu, daß die Durchschnittszensuren für Fortschritte Ostern 1885 in den ebenfalls der mittlern Volksschule angehörenden Knabenklassen für das zweite, dritte und vierte Schuljahr beziehentlich 2,76; 2,65 und 2,52 waren, die für die Mädchenparallelklassen aber 2,44; 2,61 und 2,65, so dürften diese Angaben genügen, der Meinung zu begegnen, als ob unsere Wahrnehmungen etwas rein Zufälliges seien.

Digitized by Google

Übrigens wird durch die vorstehenden Angaben zugleich der Zusammenhang berührt, der zwischen der durchschnittlichen Anzahl der brauchbaren Vorstellungen und der Durchschnittszensur für Fortschritte besteht. Man erfährt nämlich, daß die Fortschritte der Kinder zweier Gruppen (Schulklassen) während des ersten Schuljahrs nahezu in demselben Verhältnisse stehen, wie die Anzahl der den Kindern eigentümlichen brauchbaren Vorstellungen 2c.

Will man dafür behufs größerer Übersichtlichkeit eine mathematische Formel in Anwendung bringen, so steht dem gewiß nichts entgegen. Nur darf man nicht außer acht lassen, daß durch die Art unserer Zensierung, nach welcher die höhern Zensurgrade durch kleinere Zahlen ausgedrückt werden, das Verhältnis der Fortschritte gegenüber dem Verhältnisse der Vorstellungsmengen 2c. als ein umgekehrtes zu behandeln ist.

Bezeichnet man also die Anzahl der Vorstellungen 2c. (den Gedankenkreis) des einzelnen Knaben durch gk, die des einzelnen Mädchens durch gm, die Fortschritte beider entsprechend mit fk und fm, so darf die Quotientengleichung gesetzt werden

$$gk : gm = fm : fk$$

welche sich bekanntlich in die Produktengleichung

$$gk \cdot fk = gm \cdot fm$$

überführen läßt. Will man hieraus aber Gleichungen für zwei Gruppen (Schulklassen) ableiten, so geht das auch, sofern man sich nur daran erinnert, daß in diesem Falle eine Summierung der Vorstellungen und Fortschritte für alle Kinder eintreten muß. Bedeutet also S in jedem Falle die betreffende Summe, so bekommt man

$$Sgk : Sgm = Sfm : Sfk$$

$$\text{und } Sgk \cdot Sfk = Sgm \cdot Sfm;$$

d. h. das Produkt aus Vorstellungs- und Fortschrittssumme einer Knabenklasse ist im allgemeinen gleich dem entsprechenden Produkte einer Mädchenklasse.

Es kann dieses Resultat nicht überraschen, sobald man sich daran erinnert, wie im ersten Abschnitte dieses Kapitels bereits gefunden wurde, daß die Anzahl der brauchbaren Vorstellungen dreier Kinder sich ebenso zu einander verhält, wie die Fortschritte derselben während der beiden ersten Schuljahre. Was dort für einzelne Schulkinder gefunden wurde, ist hier für ganze Schulklassen als giltig nachgewiesen worden.

Einzelne der von uns gefundenen Ergebnisse bereiten insofern Überraschungen, als sie üblichen Annahmen widerstreiten. So ist es jedenfalls

Digitized by Google

richtig, daß unter den aufgeführten Raumgrößen das Dreieck die einfachste, die Kugel die am wenigsten einfache ist. Gleichwohl wurden die annehmbaren Kugelvorstellungen viel zahlreicher angetroffen als die vom Dreieck. Das Dreieck stand in dieser Beziehung auch hinter dem Viereck zurück, dieses wieder hinter dem Kreise und Würfel. Die Kugel aber übertraf sie alle! Ist das nicht ein treffendes Beispiel, um zur Vorsicht bei Anwendung pädagogischer Imperative zu mahnen? „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!" lautet einer davon; hier aber erweist sich derselbe als Irrlicht. Und was folgt doch daraus für die Raumlehre (Geometrie)? Die Raumlehre muß vom Körper, also dem Zusammengesetzten, ausgehen, wenn sie Anknüpfungspunkte in der Kindesseele finden will! Überhaupt aber: Das psychologisch Nahe fällt nicht immer zusammen mit dem räumlich Einfachen!

Die Raumgrößen zeigen übrigens auch noch eine andere Eigentümlichkeit. Bei dreien, Dreieck, Würfel und Kreis, erweisen sich die Mädchen den Knaben überlegen, beim Würfel sogar um 13 Prozent. Beim Viereck beträgt der Unterschied noch 1 Prozent, und erst bei der Kugel treten die Knaben mit einem Mehr von 5 Prozent auf. Das ist insofern bemerkenswert, als man die Raumlehre gewöhnlich als besonderes Gebiet der Knaben betrachtet, wohl gar die Meinung hegt, daß die Mädchen nichts oder nicht viel davon begreifen würden, wenn man sie darin unterrichten wollte.

Ähnlichen Überraschungen würden wir noch in einer ziemlichen Anzahl anderer Thatsachen, auf die wir indessen nicht weiter eingehen, weil sie sich alle leicht aus den mitgeteilten Tabellen und Gruppierungen herausfinden lassen, begegnen.

Dem allen fügen wir aber schließlich noch die Durchschnittszahlen der Gesamtergebnisse der Annaberger Erhebungen hinzu. Dieselben wurden gewonnen, indem wir alle Einzelergebnisse addierten und durch die Kinderzahl dividierten. Es ergab sich dabei, daß die durchschnittliche Anzahl brauchbarer Vorstellungen 2c. betrug:

a) bei den Knaben = 30,8;
b) bei den Mädchen = 32,9;
c) bei beiden zusammen = 31,9.

Übersetzen wir diese wenigen „trockenen" Zahlen, so sagen sie uns: **In Annaberg kamen die Mädchen durchschnittlich vorstellungsreicher als die Knaben zur Schule, alle Annaberger Kinder aber verfügten über verhältnismäßig wenig brauchbare Vorstellungen.**

Digitized by Google

Das darf zunächst nur in Bezug auf die letzten fünf Jahre gesagt werden. Aber wird es nicht auch für die nächstfolgenden fünf Jahre und über dieselben hinaus Geltung behalten? Wir glauben das ganz bestimmt annehmen zu dürfen. Und so hätten wir denn eine wichtige Konstante für den Gedankenkreis der in die Schule eintretenden Annaberger Kinder ermittelt.

Wir sind damit am Ende unserer psychologisch-statistischen Untersuchungen angelangt. Allerdings an einem Ende, welches nur wieder der Ausgangspunkt für nicht wenige neue zur Schulpraxis in engster Beziehung stehende Arbeiten ist. Denn haben uns die Untersuchungen gezeigt, was bei den Annaberger Kindern vorhanden ist und was ihnen noch fehlt, haben sie also einerseits auf die rechten Anknüpfungspunkte hingewiesen und anderseits die auszufüllenden Lücken gekennzeichnet, so ist damit gewiß die naturgemäßeste Grundlage für den ersten Schulunterricht gewonnen, und es kann sich weiterhin nur darum handeln, auf derselben richtig weiterzubauen. Mit andern Worten: In den Ergebnissen unserer psychologisch-statistischen Erhebungen haben sehr wichtige, vielleicht die wichtigsten Lehrplan-Vorarbeiten für die ersten Schuljahre ihren Abschluß gefunden. Bei Ausarbeitung der Lehrpläne selbst werden diese Ergebnisse daher die Führerschaft mit zu übernehmen haben.

Hierüber noch eine kurze Bemerkung. Wenn man aus den vorstehenden Darlegungen schließen wollte, es solle nun mit den statistischen Erhebungen für immer abgeschlossen werden, so stimmte das keineswegs mit unsern Ansichten überein. Denn neben der Grundlage für den Lehrplan bieten diese Erhebungen doch auch immer wieder eine wertvolle Grundlage für die Beurteilung der Individualität der Kinder. Und so sind denn thatsächlich hier in Annaberg die Untersuchungen auch dann noch fortgeführt worden, als der Lehrplan bereits gewonnen war. Das aber soll auch weiterhin alljährlich zu Ostern geschehen. Allerdings nicht in demselben Umfange wie während der ersten fünf Jahre. Von den 100 Vorstellungen ꝛc. sind vielmehr nur diejenigen 30 Vorstellungen ꝛc. ausgewählt worden, welche wir als die bemerkenswertesten zufolge ihres Vorkommens bei unsern Kindern glaubten betrachten zu müssen. Nämlich folgende:

1. Hase. 6. Henne. 9. Frosch. 12. Schmetterling. 15. Fichte. 20. Blumen. 27. Gewitter. 31. Regenbogen. 34. Mondphasen. 37. Wochentage. 40. Wohnung. 47. Rathaus. 49. Bahnhof. 54. Stadtwäldchen. 56 Pöhlberg 59. Buchholz. 60. Frohnau. 65. Brücke. 67. Teich.

Digitized by Google

70. Kartoffelfeld. 71. Schneelandschaft. 77. Feldarbeiten. 81. Würfel. 84. Zählen von 1 bis 10. 85. Gott. 86. Jesus Christus. 90. Taufe. 92. Name und Stand des Vaters. 94. Münzen. 95. Krankheiten.[57])

c) Die Erhebungen in Rücksicht auf den Lehrplan für den ersten Schulunterricht.

Der hier folgende Abschnitt soll nicht den Lehrplan selbst bringen, sondern nur die wichtigsten Gesichtspunkte aufstellen, nach denen bei Ausarbeitung desselben zu verfahren ist, sobald die Ergebnisse der psychologisch-statistischen Erhebungen geordnet vorliegen.[58])

Obenan steht natürlich die Forderung: der Lehrplan hat sich hinsichtlich seiner Anlage und Ausführung allenthalben dem obersten Erziehungswerke unterzuordnen. Was die Anlage betrifft, so ist dieselbe durch die im vierten Kapitel angestellten Untersuchungen bereits hinlänglich gekennzeichnet worden, so daß wir hier nur auf dieselben zurückzuverweisen brauchen. Es zerfallen aber nach jenen Untersuchungen die Hauptfächer des Schulunterrichts in solche der Teilnahme und solche der Erkenntnis, entsprechend den beiden Hauptquellen, aus denen die Vorstellungen überhaupt hervorgehen. Auf jeder Seite giebt es ein Sachgebiet, dem sich weiterhin Zeichen und Formen behandelnde Fächer anschließen, bis zuletzt noch einige beiden Reihen der Unterrichtsfächer zugleich angehörende Fächer (Geographie, Turnen und technische Beschäftigungen) übrig bleiben. Da die Ergebnisse der Analyse des kindlichen Gedankenkreises aber in erster Linie für die Sachgebiete von Bedeutung sind, so werden wir hier selbstverständlich auch auf diese vorwiegend Bezug zu nehmen haben.

Eine grundlegende Entscheidung in Rücksicht auf die Sachgebiete liegt bereits vor. Dasjenige Sachgebiet nämlich, welches sich den Interessen der Teilnahme am engsten anschließt, hat den Vorrang vor demjenigen, welches zu den Interessen der Erkenntnis in näherer Beziehung steht, zu erhalten. Die Führerschaft gebührt also den geschichtlichen

---

[57]) Es war dem Verfasser eine besondere Freude, als er Pfingsten 1890 bei einem Besuche der Übungsschule des Päd. Seminars zu Jena erfuhr, daß man auch in dieser das Schuljahr mit einer umfassenden Analyse des kindlichen Gedankenkreises (im Sinne von Seite 55 ff. dieses Buches) begonnen habe.

[58]) Die Mitteilung des Lehrplans bleibt einer ausführlichern Schrift vorbehalten, die, so hoffen wir nunmehr, sicher binnen Jahresfrist in zwei Abteilungen (für das erste und zweite Schuljahr) erscheinen dürfte.

Digitized by Google

Fächern und die naturkundlichen haben sich ihnen unterzuordnen. Das soll indessen keineswegs heißen, daß sie ihre Selbständigkeit aufgeben müßten. Denn selbständig hat jedes Unterrichtsfach zu bleiben, wenn es seine spezielle Aufgabe lösen soll. Nur darf die Mannigfaltigkeit, die hierdurch entsteht, das Streben nach einer höhern Einheit niemals vermissen lassen. Welches diese höhere Einheit aber sei? Keine andere, als die durch den obersten Erziehungszweck selbst gegebene: der sittlich-religiöse Charakter! — Da der Zögling ein solcher Charakter werden soll, und die Charakterbildung mit der Bildung des Gedankenkreises anhebt, so erscheint also der Gedankenkreis des Zöglings als das eigentliche Centrum, auf welches das Viele immer wieder zurückbezogen werden muß, wenn die wahre höhere Einheit erreicht werden soll. —

Wir werden sonach auf den kindlichen Gedankenkreis, von dem wir ausgingen, hier wieder zurückverwiesen: derselbe hat für uns also die Bedeutung eines Ausgangs- und Zielpunktes zugleich. So muß es aber auch richtig sein, den Inhalt des kindlichen Gedankenkreises bestimmend auf die Auswahl des Unterrichtsstoffes einwirken zu lassen. Nur dasjenige, wofür sich im kindlichen Gedankenkreise genügende Anknüpfungspunkte vorfinden, darunter vor allem das, was dem sittlich-religiösen Standpunkte des Kindes entspricht, ist heranzuziehen. Denn nur so allein kann das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts, das gleichschwebende, vielseitige Interesse, dieses notwendige Bindeglied zwischen Wissen und Wollen, erreicht werden. Deshalb nämlich, weil der enge Zusammenhang des Unterrichtsstoffes mit dem Inhalte des Gedankenkreises lebhafte Apperzeptionen zur Folge hat und diese, wie wir im dritten Kapitel gesehen haben, allein zu einem lebhaften und anhaltenden Interesse zu führen vermögen. Je tiefer und nachhaltiger das Interesse aber, desto besser. Daher besteht die besondere Aufgabe noch darin, aus der Fülle von Stoffen, für die es voraussichtlich Anknüpfungspunkte im Gedankenkreise giebt, diejenigen zu ermitteln, welche das kindliche Interesse sofort, voll und ganz in Anspruch nehmen. Als solche Stoffe erweisen sich aber vor allem gute, der jedesmaligen Geistesstufe angemessene Erzählungen. Daß diese außer in Rücksicht auf den kindlichen Gedankenkreis auch mit Beziehung auf den obersten Erziehungszweck auszuwählen sind, ist selbstverständlich.

Damit wäre eigentlich schon ausgesprochen, daß es keine bessern Stoffe für den Schulunterricht geben kann, als die Biblischen Geschichten. Es fragt sich nur, ob der kindliche Gedankenkreis auch alle

Digitized by Google

zu deren fruchtbringender Behandlung (denn an eine andere darf doch bei diesen Stoffen am allerwenigsten gedacht werden) nötigen apperzipierenden Vorstellungen besitzt.

Unsere Erhebungen geben auch darüber Aufschluß. Wir heben gleich die bemerkenswerteste Thatsache hervor: Nur 26 Prozent der Kinder verfügten über brauchbare religiöse Vorstellungen, also noch 6 Prozent weniger als für alle Vorstellungen zusammen durchschnittlich in Ansatz zu bringen waren. Darf man da nicht behaupten, daß ein sofortiges Auftreten der Biblischen Geschichten ein pädagogischer Fehler wäre? Ganz gewiß! Was aber dann, wenn man die Erzählstoffe nicht missen will? Und wenn man zugleich daran festhält, daß für die Kinder doch eben nur das Beste gut genug ist? In der That, da gilt es, sich recht klar zu werden, um keinen Mißgriff zu thun.

Es ist hier zwar nicht der Ort, darüber eingehendere Untersuchungen anzustellen. Aber eins möchten wir doch nicht unterlassen: den Leser auf Willmanns überzeugende Darlegungen aufmerksam machen.[59]) Willmann stellt die Forderungen auf, welchen eine Erzählung genügen muß, um eine echte Jugenderzählung zu sein. In einer von ihm gegebenen Zusammenfassung heißt es:[60]) „Fünf Forderungen sind es demnach, die wir an eine echte Jugenderzählung zu stellen haben: sie sei wahrhaft kindlich, das ist einfältiglich und phantasievoll zugleich; sie sei sittlich bildend in dem Sinne, daß sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die einfach und lebensvoll, das sittliche Urteil billigend oder mißbilligend herausfordern; sie sei lehrreich, biete Anknüpfung zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sei von bleibendem Werte, zur steten Rückkehr einladend; sie sei einheitlich, damit sie einen tiefen Eindruck bewirke und Quellen eines vielseitigen Interesses aus sich entlassen könne". So fordert also Willmann Stoffe, welche klassisch und volkstümlich zugleich, sich dem Geistes-zustande des Kindes eng anschließen und dabei sittlich veredelnd auf die jungen Seelen wirken. Besitzen wir wohl solche Stoffe? Besitzen wir insbesondere Stoffe, welche dem Umstande, daß bei Kindern im ersten Schuljahre die freie Einbildungskraft noch vorherrscht, sodaß ihre Denkweise eine vorwiegend phantasiemäßige ist, in rechter Weise entsprechen? Gott sei Dank! wir besitzen sie. „Die Jugenderzählung nun,

[59]) Willmann, Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886.
[60]) Ebendaselbst, Seite 24.

Digitized by Google

die man bei Annahme der ausgesprochenen Grundsätze unbedenklich zum Ausgangspunkte alles weitern machen wird, ist das Märchen, d. h. das volkstümliche, Grimmsche Märchen.“[61]) Und so stehen wir denn nicht an, die Märchen als die für den Schulanfang geeignetsten Erzählstoffe nach wie vor aufs wärmste zu empfehlen.

Also doch auch Märchen! wird man uns entgegenhalten. Nun, wir meinen, daß es hier lediglich darauf ankomme, wie man die Frage beantworte: Sollen die Biblischen Geschichten sofort oder erst später im Unterrichte auftreten? Ist man für sofortiges Auftreten, dann fallen die Märchen, denn eine Behandlung derselben neben den Biblischen Geschichten würde das Kind ablenken, zerstreuen; hält man aber ein späteres Auftreten der Biblischen Geschichten aus pädagogischen Gründen für richtig, so muß man sich für die Märchen entscheiden, wenn man während der ersten Zeit nicht auf klassische Erzählungen überhaupt verzichten will.

Um die Berechtigung der Märchen ist seiner Zeit heftig gekämpft worden und ein Name besonders ist es, der mit dem „Märchenstreite“ eng verknüpft ist: der Name Ziller. Ob wir hier Zillers Forderungen in ihrem vollen Umfange etwa vertreten wollen? Das ist durchaus nicht unsere Absicht. Denn in dem Umfange wie bei Ziller und nach ihm bei Rein möchten wir die Märchen nicht herangezogen wissen. Folgende vier Märchen, so meinen wir, genügen für das erste Schuljahr vollständig: Die sieben Geißlein; Rotkäppchen; Fundevogel; die Sternthaler. Denn diese Märchen sind so ausgewählt und angeordnet, daß in ihnen alle Interessen der Teilnahme in aufsteigender Linie gleichmäßig berücksichtigt werden. Während durch das erste Märchen dem sympathetischen Interesse reiche Nahrung zugeführt wird, erweitert sich der Interessenkreis im zweiten und dritten Märchen, worin namentlich das soziale Interesse Berücksichtigung findet, mehr und mehr, um schließlich im vierten Märchen seinen Höhepunkt in der Betonung des religiösen Interesses zu erreichen. Und das ist ja auch die richtige pädagogische Stufenleiter, um zu Gott, dem lieben Vater aller Menschen, zu gelangen: Eltern-, Kindes- und Geschwisterliebe, treue Freundschaft, Menschenliebe überhaupt. Unsere vier Märchen bieten sie dar, und wir legen nicht wenig Gewicht darauf, daß das Märchen „die Sternthaler“ nicht (wie bei Ziller und Rein) an den Anfang, sondern

[61]) Willmann a. a. O. Seite 24.

Digitized by Google

an das Ende der Reihe gestellt werde. Wenn alle Menschen das Kind verlassen, einer verläßt es nicht: der Vater im Himmel. Das ist nach beiden Seiten hin die höchste Steigerung, und diese darf man aus psychologischen Gründen nicht vorwegnehmen.[62])

Wir sind nach den soeben gegebenen Darlegungen (entgegen Ziller und Rein) sozusagen für einen beschränkten Märchenunterricht. Was wir von demselben aber noch im besondern erwarten, dazu noch einige Bemerkungen. Der Märchenunterricht soll nämlich nach unserer Auffassung eine doppelte Aufgabe lösen: er soll nicht nur dem Kinde die ersten geeigneten Gesinnungsstoffe zuführen, sondern er soll demselben auch zwei wichtige und notwendige Fertigkeiten, das Auffassen und Wiedererzählen geschichtlicher Stoffe, erwerben helfen. Diese Fertigkeiten besitzen die Kinder noch nicht. Besonders auch deshalb nicht, weil sie anfangs mit vielen sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Sie müssen sich diese Fertigkeiten aber noch vor dem Auftreten der Biblischen Geschichten bis zu einem gewissen Grade erwerben, wenn man nicht will — und das kann und darf man eben nicht wollen — daß sie an den Biblischen Geschichten, unsern kostbarsten Unterrichtsstoffen, selbst die ersten, meist mißlingenden Versuche machen. An den Märchen soll sich also das Kind im Erzählen üben, und es wird das gewiß auch gern thun, denn es erzählt gern, und die Märchen sind ein Stoff, dem es großes Interesse, die beste Hilfe fürs Erzählen, entgegenbringt.

Wir meinen, daß unsere vier Märchen während des Sommerhalbjahrs in diesem Sinne eingehend genug behandelt werden können. Mit Eintritt des Winterhalbjahrs kommen dann die Biblischen Geschichten an die Reihe. Welche das aber sein werden? Unsere Ergebnisse deuten bestimmt genug darauf hin, daß es Biblische Geschichten des Neuen

---

[62]) Es wäre das, wie wir schon in der ersten Auflage bemerkten, ein Differenzpunkt zwischen unserer und der Ziller-Reinschen Auffassung. Wir haben unsere Auffassung, wenn auch nur kurz, andeutungsweise, aus der Sache selbst abgeleitet. Bei Rein vermissen wir immer noch die Begründung, weshalb er gerade seine bekannten 12 Märchen auswählte und weshalb er sie in der im „ersten Schuljahre" vorliegenden Reihenfolge giebt. Es wäre sehr zu wünschen, daß diese Begründung bald erfolgte, denn so lange sie fehlt, scheinen Auswahl und Anordnung der Märchen willkürliche zu sein. So könnte auch leicht jemand behaupten, bei Rein seien die Märchen lediglich nach äußerlichen Gesichtspunkten angeordnet, nämlich im Anschlusse an seine „Naturkunde" (das ist das anderwärts „Anschauungsunterricht" genannte Fach). Wären aber wirklich solche außerhalb liegende Gesichtspunkte maßgebend gewesen, dann würde doch, strenggenommen, der Gesinnungsunterricht zum Anhängsel des naturkundlichen Unterrichts herabsinken. Und was dann weiter?

Digitized by Google

Testaments, solche, deren Mittelpunkt das Jesuskind, der Jesusknabe, der liebe Heiland ist, sein müssen. Auch sorgt ja unser kirchliches Leben, das in Schule und Haus durch vieles dem Kinde nahetritt, bereits mit dafür, daß die erforderlichen Apperzeptionshilfen im Gedankenkreise des Kindes vorhanden sind. Und so fragt es sich nur noch, wieviele und welche Geschichten des Neuen Testaments ausgewählt werden sollen. Wir dürfen uns hier kurz fassen. Und so empfehlen wir denn folgende Reihe: Die Geburt Jesu. Die drei Weisen aus dem Morgenlande. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Die Hochzeit zu Kana. Der Jüngling zu Nain. Jesu Einzug in Jerusalem. Jesu Gefangennahme. Jesu Verurteilung. Jesu Kreuzestod. Jesu Begräbnis. (Die vier letzten Geschichten mit angemessener Stoffauswahl.) Hinzufügen aber wollen wir gleich hier, daß eine fruchtbare Behandlung dieser im engen Anschlusse an das Kirchenjahr auftretenden Biblischen Geschichten in den Annaberger Bürgerschulen sich stets als ausführbar erwiesen hat, und daß wir infolgedessen bessere Erzählstoffe als diese Geschichten für das erste Schuljahr überhaupt nicht kennen.

Wir unterscheiden, wie sich aus vorstehenden Darlegungen ergiebt, für das erste Schuljahr, kurz gesagt, eine profane und religiöse Reihe geschichtlicher Stoffe, nämlich Märchen und Biblische Geschichten. Dieselben sind nacheinander (also nicht nebeneinander) zu behandeln und sollen in erster Linie die Interessen der Teilnahme fördern. Das schließt zwar keineswegs aus, daß sie auch den Interessen der Erkenntnis dienen; diese aber sollen doch hauptsächlich durch den Anschauungs-Unterricht die gebührende Berücksichtigung finden. Und so kommen wir denn zu dem andern Hauptstamme des Sachunterrichts im ersten Schuljahre. Denn was wir hier Anschauungsunterricht nennen, das ist (wie schon oben erwähnt wurde) der erste Schulunterricht auf seiten des Erkenntnisgebietes (vergleiche das Schema S. 36), also im wesentlichen der Anfang der Naturkunde (und Erdkunde). Mag der Name „Anschauungsunterrricht" auch kein glücklicher sein; andere Namen, die man dafür gesetzt hat, sind es ebensowenig. Ganz ohne Berechtigung aber ist der Name gewiß insofern nicht, als in dem Unterichtsfache, welches er bezeichnet, die unmittelbare Anschauung sicher mehr und in vielseitigerer Weise als in den übrigen Fächern in Anspruch genommen wird. Doch wollen wir darauf nicht gerade großes Gewicht legen. Denn die Hauptsache bleibt doch, daß man dem Anschauungsunterrichte ein bestimmtes Sachgebiet zuweist, und dieses haben wir gethan.

Digitized by Google

Wie gestaltet sich aber die Stoffauswahl und Stoffanordnung für den Anschauungsunterricht unter Berücksichtigung der Annaberger Untersuchungen im einzelnen? Hierüber folgendes.

Der Anschauungsunterricht ist dasjenige Unterrichtsfach, welches vorwiegend (also nicht ausschließlich) die Interessen der Erkenntnis zu pflegen hat. Er tritt sonach als notwendige Ergänzung des Märchenunterrichts und des Biblischen Geschichtsunterrichts auf. Wir haben nun bereits oben betont, daß jedem Fache, weil es eine besondere Aufgabe zu lösen habe, zwar eine gewisse Selbständigkeit zukomme, daß aber alle Fächer zusammen nach einer höhern, in der werdenden Person des Zöglings zu suchenden Einheit zu streben haben. Die Erreichung dieser Einheit nun wird wesentlich durch eine unter den Unterrichtsfächern selbst bestehende Einheitlichkeit gesichert. Und so dürfen die beiden Sachunterrichtsgebiete, unbeschadet ihrer Selbständigkeit, nicht unabhängig von einander bleiben; es müssen vielmehr die mannigfachsten Beziehungen zwischen denselben dadurch hergestellt werden, daß man zu dem einen Unterrichtsfache die notwendige Ergänzung fortgesetzt in dem andern sucht. Ist das aber auch praktisch ausführbar? Allerdings! und wir wollen nicht unterlassen, dafür gleich noch einige Fingerzeige zu geben.

Eins der wirksamsten Mittel, eine Verbindung unter den einzelnen Unterrichtsfächern herzustellen, ist die gleichzeitige Behandlung derjenigen Stoffe, welche in Beziehung zu einander gesetzt werden sollen. Denn diese gleichzeitige Behandlung bietet den Vorteil einer leichtern Anknüpfung, weil jeder der verwandten Stoffe noch im Vordergrunde des Bewußtseins steht und so rasch und sicher reproduziert werden kann. Dann aber befriedigt die gleichzeitige Behandlung das Bedürfnis des kindlichen Geistes nach Ergänzung und Vollendung einer angefangenen Gedankenreihe. Mit andern Worten: Die gleichzeitige Behandlung der in Beziehung zu einander stehenden Stoffe beider Sachgebiete fördert die in Rücksicht auf die Objekte sowohl, als auch die in Rücksicht auf das Subjekt zu erstrebende Einheit.

Daß hieraus für die Stoffauswahl und Stoffverteilung Schwierigkeiten entstehen, ist zuzugeben. Aber wo wäre eine gute Sache jemals mühelos erreicht worden? Die Schwierigkeiten dürfen eben nicht abschrecken, die Lösung des Problems, welches die „Konzentrationsidee" (mit dieser haben wir es hier zu thun) in sich schließt, immer und immer wieder zu versuchen. Endlich muß es doch gelingen, und zwar, so hoffen wir, gelingen, ohne daß man das Bestehende frisch und frei über Bord

Digitized by Google

wirft. Denn dieses Bestehende hat zum mindesten eine historische Berechtigung: es ist das Gewordene, das Produkt eines langen Entwickelungsprozesses, dem das Streben nach Vollkommenheit als treibende Kraft innewohnt.

Noch ein Punkt ist es, den wir an dieser Stelle nicht unberücksichtigt lassen wollen. Die Schwierigkeiten, auf welche man bei der Stoffauswahl und Stoffverteilung stößt, werden dadurch wesentlich verringert, daß man einem der beiden Sachunterrichtsfächer die Führerschaft zugesteht. Aus Gründen, die wiederholt dargelegt worden sind, muß dieses Fach aber die Biblische Geschichte, d. h. der Religionsunterricht sein. Der Religionsunterricht also tritt von der Zeit ab, in welcher die erste Biblische Geschichte behandelt wird, in den Mittelpunkt des Schulunterrichts und wählt, ohne Rücksicht auf die übrigen Fächer, zuerst seine Stoffe aus. Erst nachdem dieses geschehen, kommt (im ersten und zweiten Schuljahre) der Anschauungsunterricht an die Reihe, um seine Stoffe in Unterordnung unter die bereits ausgewählten religiösen Stoffe festzustellen. Doch soll das keineswegs ausschließen, daß auch der Anschauungsunterricht einen seiner besondern Natur entsprechenden, geordneten Gang erhält, selbst dann nicht, wenn die oben hervorgehobenen Schwierigkeiten dadurch bedeutend erhöht werden sollten.

Sind die Stoffe für die Sachgebiete ausgewählt, so besitzt man durch sie zugleich die Stoffe für alle übrigen Unterrichtsfächer: Deutsche Sprache, Gesang, Rechnen und Zeichnen. Denn die Selbständigkeit dieser Fächer hat sich lediglich auf Zeichen und Formen zu erstrecken, ist also eine mehr formale.

Somit würde denn als leitender Gesichtspunkt dieser zu gelten haben: Der Religionsunterricht steht obenan, wählt seine Stoffe zuerst aus und wirkt bestimmend auf Stoffauswahl und Stoffanordnung des Anschauungsunterrichts, ohne aber den an und für sich geordneten Gang des letztern zu beeinträchtigen. Beide Sachunterrichtsfächer bestimmen gemeinsam die in den übrigen Fächern auftretenden Sachgebiete.

Und nun noch einmal zu unsern Erhebungen zurück. Die denselben zu Grunde gelegten Vorstellungen 2c. berücksichtigen wohl alle Unterrichtsgruppen, die beim Anschauungsunterrichte der beiden ersten Schuljahre überhaupt in Betracht kommen können. Die Ergebnisse aber zeigen, in welchem Umfange die Objektsgruppen sowohl, als auch die einzelnen Objekte von den Kindern zu brauchbaren Vorstellungen bereits verarbeitet worden

LIBRARY OF THE UNIVERSITY
Digitized by Google

sind. Da dürfte es sich denn empfehlen, im allgemeinen folgendes festzuhalten. Die am häufigsten vorkommenden Vorstellungen werden schon während des ersten Schuljahres als wertvolle Apperzeptionshilfen herangezogen, die seltener vorkommenden Vorstellungen hingegen durch fleißiges Beobachten der zugehörigen Objekte während des ersten Schuljahres so weit vervollkommnet, daß im zweiten Schuljahre alle Vorstellungen zur Verfügung stehen. Welche Vorstellungen in jedem dieser beiden Fälle aber nur gemeint sein können, das sagt die Haupttabelle auf Seite 64 f.

Mit diesen Bemerkungen schloß die erste Auflage des vorliegenden Schriftchens; nur noch ein kurzer Hinweis auf die während des Sommerhalbjahres im ersten Schuljahre zu behandelnden Stoffe der beiden Sachgebiete folgte. Das hat aber vielen Lesern nicht recht gefallen wollen, und nicht wenige derselben haben wiederholt den Wunsch ausgesprochen, es möchte in einer neuen Auflage ein vollständiger Stoffplan für den Sachunterricht des ersten Schuljahres auf Grund der Annaberger Erhebungen gegeben werden. Wir kommen diesem Wunsche jetzt nach, indem wir in einem neunten Kapitel einen solchen Stoffplan darbieten.

9. Kapitel.

Stoffplan für das erste Schuljahr.

Um den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen, nehmen wir für das ganze Schuljahr 40 volle Schulwochen an und lassen davon 18 auf das Sommer- und 22 auf das Winterhalbjahr fallen. Die 18 Wochen des Sommerhalbjahres werden zweckmäßig in drei kleinere Abschnitte zu je 6 Wochen, die 22 Wochen des Winterhalbjahres in drei Abschnitte zu 6, 6 und 10 Wochen zerlegt. Der letzte größere Abschnitt am Ende des Schuljahres beginnt in der Regel unmittelbar nach den Weihnachtsferien und reicht bis zu den Osterprüfungen. Er zählt oft mehr als 10 Wochen und gestattet dann entweder eine eingehendere Behandlung der ihm zufallenden Stoffe oder zweckmäßige Wiederholungen.

Um möglichst deutlich hervortreten zu lassen, wie wir uns die gleichzeitige Behandlung verwandter Stoffe denken, erstrecken sich die Angaben auch auf die Memorierstoffe (Gebete, Sprüche, Verschen), Lieder und Zeichenübungen.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
1.	— Gebet: Du lieber Gott, ich bitte dich, ein frommes Kind laß werden mich! Amen. Lied: Kommt ein Vogel geflogen, setzt sich nieder auf mein' Fuß, hat ein' Zettel im Schnabel, von der Mama einen Gruß.	In der Schule. a. Name des Kindes. (Vorname, Familienname, beide vereint.) Sitzordnung. b. Körperhaltung. Bewegungen (Ordnungsübungen) zur Unterstützung der Schulordnung, Weckung der Aufmerksamkeit ꝛc. c. Wochentage. Schulzeit.
2.	— Gebet: Wie vorher. Lied: Lieber Vogel, flieg' weiter, nimm ein' Gruß mit und ein' Kuß; denn ich kann dich nicht begleiten, weil ich hier bleiben muß.	Im Schulzimmer. a. Weiterführung der Ordnungsübungen. Regelung des Kommens und Gehens der Kinder. b. Lehrmittel, welche die Kinder mitzubringen haben: Tafel, Stift, Schwamm. c. Wie dieselben beschaffen sein sollen. Zeichnen: Stifte (Striche in verschiedenen Lagen).
3.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. 1. Abschnitt: Es war einmal eine alte Geiß — machte sich getrost auf den Weg. Gebet: Überall auf unsern Wegen, Gott, begleite uns dein Segen! Amen. Lied: Wie vorher (beide Strophen).	Auf dem Schulwege. a. Name des Lehrers. Name und Stand des Vaters. b. Lage der Wohnung des Kindes. c. Der Schulweg. Verhalten des Kindes auf dem Schulwege (gegen Menschen, Tiere und Gegenstände). Zeichnen: Briefe (Strichverbindungen).

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
4.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. 2. Abschnitt: Es dauerte nicht lange — und machte ihm die Pfote weiß. Gebet: Wie vorher. Lied: Wenn die Kinder artig sind, so sind sie immer froh, und wenn sie auch recht lustig sind, dann machen's alle so! Dann machen's alle so! (Ausführung verschiedener Thätigkeiten. Melodie: Fuchs, du hast die Gans gestohlen.)	Zu Hause. a. Des Kindes Wohnung: Wohnstube, Schlafstube, Küche. b. Name und Gebrauch der wichtigsten Gegenstände darin. c. Hausleben des Kindes. Was am Morgen, Mittag und Abend zu Hause vorgenommen wird. Der Schmuck des Hauses: Bilder, Blumen u. s. w. Hausmusik. Zeichnen: Fenster. Tische. Stuhl.
5.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. 3. Abschnitt: Nun ging der Bösewicht — und fing an einzuschlafen. Gebet: Guter Vater im Himmel du, meine Augen fallen zu; will mich in mein Bettchen legen, gieb nur du mir deinen Segen. Lieber Gott, das bitt' ich dich, bleib' bei mir, hab' acht auf mich. Amen. (Hey.) Lied: Wenn die Kinder artig sind.	Im Garten. a. Vorbereitung des ersten Ganges in den Garten. Was die Kinder schon vom Garten wissen. b. Erster Gang in den Garten (Schulgarten). Unmittelbare Anschauung: Beete, Wege, Grasplätze, Gartenhaus, Zaun, Bäume, Sträucher, Blumen. c. Unterredung über das Angeschaute. Zeichnen: Gartenzaun. Gartenhaus. Tisch und Stühle.
6.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. 4. Abschnitt: Nicht lange darnach kam die alte Geiß — Nadel und Zwirn holen. Gebet: Wie vorher. Lied: Die beiden vorigen Lieder.	Gartenarbeiten. a. Vorbereitung des zweiten Ganges in den Garten. Was die Kinder schon von den Gartengeräten und Gartenarbeiten wissen. b. Zweiter Gang in den Garten. Unmittelbare Anschauung der Gartengeräte: Grabscheit oder Spaten, Hacke, Rechen oder Harke, Gießkanne; Gebrauch derselben. c. Thätigkeiten: graben, hacken, rechen, abteilen, pflanzen, stecken, säen, begießen, anbinden ꝛc. Der Gärtner. — Gruppenbild für Woche 5 und 6. Zeichnen: Grabscheit. Rechen.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
7.	Erstes Märchen. Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. 5. Abschnitt (Schluß): Dann schnitt sie — um den Brunnen herum. Gebet: Wie fröhlich bin ich aufgewacht, wie hab' ich geschlafen sanft die Nacht! Hab' Dank, im Himmel du Vater mein, daß du hast wollen bei mir sein. Nun sieh auf mich auch diesen Tag, daß mir kein Leid geschehen mag. Amen. (Hey.) Lied: Im Sommer, im Sommer, da ist die schönste Zeit; da freu'n sich die großen und auch die kleinen Leut'. Da sind sie alle lustig, da sind sie alle froh, und wir in diesem Kreise, wir machen's alle — so! (Ausführung verschiedener Thätigkeiten. Melodie: Wie reizend, wie wonnig ist alles umher.)	Pflanzen im Garten. a. Der (blühende) Kirschbaum. (Rätsel: Erst weiß wie Schnee, dann grün wie Klee, dann rot wie Blut, schmeckt's allen Kindern gut!) b. Der Stachelbeerstrauch. c. Die Blumen. (Wenn nötig, vorher ein dritter Gang in den Garten. Dabei auch Beobachtung etwa anwesender Tiere.) Zeichnen: Gießkanne.
8.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 1. Abschnitt: Es war einmal — und gab der Mutter die Hand darauf. Gebet: Wie vorher. Lied: Im Sommer, im Sommer. — Außerdem kleine Spiellieder für das bevorstehende Schulfest.	Tiere im Garten. a. Star und Sperling. b. Biene und Raupe. c. Schnecke und Regenwurm. (Oder auch andere beim Besuche des Gartens beobachtete Tiere.) Gruppenbild für Woche 7 und 8. Zeichnen: Starkasten. Eier.
9.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 2. Abschnitt: Die Großmutter aber wohnte — und es ist doch so lustig haußen im Walde. Gedicht: Wer hat die Blumen nur erdacht, wer hat sie so schön gemacht, gelb und rot und weiß und blau, daß ich meine Lust dran schau? Das ist Gott in seiner Kraft, der die lieben Blumen schafft! (Hey). Lied: Spiellieder.	Auf der Wiese. a. Vorbereitung des Ganges an die Wiese. Was die Kinder schon von der Wiese wissen. b. Gang an die Wiese. Weg dahin. Die Wiese selbst. Was auf ihr zu sehen und zu hören ist. c. Unterredung im Anschlusse an den Gang: Weg, Lage der Wiese, was zu sehen und zu hören war (Bach, Pflanzen, Tiere, Menschen). Zeichnen: Rechen. (Wiederholung).

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
10.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 3. Abschnitt: Rotkäppchen schlug die Augen auf — und zog die Vorhänge vor. Gedicht: Wer hat die Blumen. Lied: Spiellieder. Außerdem die drei ersten Lieder.	Von der Wiese. a. Blumen und Schmetterlinge. b. Gras, Sense, Heu, Rechen, Heugabel, Heuwagen, Heuernte. c. Welche Tiere die Wiese ernährt. (Pferde, Kühe, Schafe, Ziegen, Kaninchen ꝛc.) Welche Tiere auf der Wiese wohnen. (Heupferd, Maulwurf ꝛc.) Das Schulfest auf der Schützenwiese! — Gruppenbild für Woche 9 und 10. Zeichnen: Sense. Wetzstein. Heugabel.
11.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 4. Abschnitt: Rotkäppchen aber war derweil nach den Blumen — und verschlang es. Gedicht: „Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann — hinein!" (Hey. 1. Hälfte.) Lied: Wie vorher.	Im Walde. a. Vorbereitung des Ganges in den Wald (das Stadtwäldchen). b. Gang in den Wald. Weg dahin (an Feld und Wiese vorüber), Eintritt in den Wald, Waldwege, Bäume, Blumen, Tiere. c. Unterredung im Anschlusse an das Gesehene und Gehörte. Zeichnen: Schulfestfahnen.
12.	Zweites Märchen. Rotkäppchen. 5. Abschnitt (Schluß): Wie der Wolf sein Gelüsten gestillt hatte — wenn dies die Mutter verboten hat! Gedicht: Fortsetzung des vorigen (2. Hälfte). „Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern — gethan!" (Hey.) Lied: Wie vorher.	Vom Walde. a. Bäume und Sträucher. (Nadel- und Laubbäume.) b. Vögel. (Nest, Eier, Junge, Gesang, Ernährung.) c. Erdbeeren und Heidelbeeren. Pilze. Moos. — Gruppenbild für Woche 11 und 12. Zeichnen: Wegweiser. Bank.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
13.	Drittes Märchen. Fundevogel. 1. Abschnitt: Es war einmal ein Förster — werfe ich den Fundevogel hinein. Gedicht: Sommerzeit, heiße Zeit! Sonne brennt wohl weit und breit; aber Gott schickt milden Regen, schüttet alles Feld voll Segen, schenkt dem Schnitter volle Ähren, Brot genug, uns all zu nähren. Kinder, merkt es, Gott ist gut, daß er so am Sommer thut! (Hey.) Lied: Gestern abend ging ich aus. (1. Strophe.)	Auf dem Felde. a. Vorbereitung des Ganges aufs Feld. b. Gang auf das Feld. Weg dahin; die einzelnen Äcker; was man dort sieht und hört. Getreide, Tiere, Menschen. Anschauungen: Ähre, Halm, Stoppel; Strohseil, Garbe, Puppe; Thätigkeiten (mähen, binden, aufladen); Werkzeuge (Sense, Rechen, Gabel 2c.). c. Unterredung im Anschlusse an den Gang. Zeichnen: Rechen. Heugabel. (Wiederholung.)
14.	Drittes Märchen. Fundevogel. 2. Abschnitt: Des andern Morgens in aller Frühe — daß wir sie wiederkriegen. Gedicht: Sommerzeit, heiße Zeit! Lied: „Gestern abend ging ich aus, ging wohl in den Wald hinaus, saß ein Häslein in dem Strauch, guckt mit seinen Äuglein raus. Kommt das Häslein dicht heran, daß mir's was erzählen kann".	Vom Getreide. a. Die vier Getreidearten: Korn (Roggen), Weizen, Gerste, Hafer. Säen, keimen, wachsen, blühen, reifen. (Die hier vorausgesetzten Anschauungen müssen schon von Ostern ab berücksichtigt werden.) b. Die Getreideernte (insbesondere Roggenernte). c. Was mit dem Getreide gemacht wird. (Heimfahren, dreschen, mahlen, backen, essen. Unser täglich Brot gieb uns heute!) — Gruppenbild für Woche 13 und 14. Zeichnen: Großer Getreiderechen. Peitsche.
15.	Drittes Märchen. Fundevogel. 3. Abschnitt (Schluß): Da schickte die Köchin drei Knechte nach — leben sie heute noch. Spruch: Unser Gott ist im Himmel; er kann schaffen, was er will. (Psalm 115, 3.) Lied: „Bist du nicht der Jägersmann, hetz'st auf mich die Hunde an? Wenn dein Windspiel mich ertappt, hast du, Jäger, mich erschnappt. Wenn ich an mein Schicksal denk', ich mich recht von Herzen kränk'".	Auf dem Berge. I. a. Vorbereitung des ersten Ganges auf den Berg (Galgenberg). Weg dahin. Was oben zu sehen ist. Wohin man sehen kann. (Analytisches Material.) b. Gang nach dem Berge. Der Turm oben. Aufstellung am Turme nach den Himmelsgegenden. Was man sieht: Felder ringsum, Wiesen, Wälder; Berge (Pöhlberg, Schreckenberg, Bärenstein, Scheiben-, Fichtel-, Keilberg); Thal mit der Sehma, Floßgraben mit der Wasserleitung; Himmel, Wolken, Sonne. c. Unterredung im Anschlusse an den Gang. Ordnen. Zusammenfassen. Zeichnen: Turm mit Fahne.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
16.	Viertes Märchen. Die Sternthaler. 1. Abschnitt: Es war einmal ein kleines Mädchen — hinaus aufs Feld. Spruch: Wie vorher. Lied: „Armes Häslein, bist so blaß! Geh' dem Bau'r nicht mehr ins Gras, geh' dem Bau'r nicht mehr ins Kraut, sonst bezahlst's mit deiner Haut. Sparst dir manche Not und Pein, kannst mit Lust ein Häslein sein." (Hoffmann v. F.).	Auf dem Berge. II. a. Vorbereitung des ersten Ganges auf den Berg. Wer einen andern Weg dahin kennt. Wer Städte, Dörfer, Straßen nennen kann. Was die Kinder davon wissen. b. Gang nach dem Berge. Himmelsgegenden. Städte: Annaberg, Buchholz. Dörfer: Kleinrückerswalde, Frohnau, Schönfeld. Fußwege, Fahrwege, Landstraßen, Alleen. c. Unterredung im Anschlusse daran. Ordnen. Zusammenfassen. — Gruppenbild für Woche 15 und 16. Zeichnen: Wegweiser (Wiederholung). Aufstellung von Bausteinen.
17.	Viertes Märchen. Die Sternthaler. 2. Abschnitt. Da begegnete ihm ein armer Mann — und es war schon dunkel geworden. Gedicht: Wer hat die schönsten Schäfchen — zum Himmel leis' und still. (1. und 2. Strophe. Hoffmann v. F.). Lied: Gestern abend ging ich aus. (1., 2. und 3. Strophe.)	Der Himmel am Tage. a. Vorbereitung eines dritten Ganges ins Freie, um Himmelsbeobachtungen im Anschlusse an das Vorige anzustellen. b. Heller Himmel: Sonnenschein, Sonne, Tageszeiten. Wo und wann die Sonne auf- u. untergeht. Morgen- und Abendrot. Licht und Schatten. c. Trüber Himmel: Wolken, Nebel, Regen, Gewitter, Regenbogen. Zeichnen: Auf- und untergehende Sonne (Linie, darüber Halbkreis mit Strahlen).
18.	Viertes Märchen. Die Sternthaler. 3. Abschnitt: Da kam noch eins — wurde reich für sein Lebtag. Gedicht (Fortsetzung): Dann weidet er die Schäfchen — da droben Stern an Stern. (3. und 4. Strophe.) Lied: Wie vorher.	Der Himmel in der Nacht. a. und b. Vom Monde. Verschiedene Gestalt desselben. Auf- und Untergang. (Alles im Anschlusse an Beobachtungen, über welche die Kinder berichten.) c. Von den Sternen. Entsprechend. Zeichnen: Mond in verschiedener Gestalt. Sterne.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
19.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 1. Abschnitt: Wo das Christkindlein geboren wird. Gebet: Komm, Herr Jesu, sei unser Gast und segne alles, was du beschéret hast. Lied: Wer hat die schönsten Schäfchen? (1. und 2. Strophe.)	In der Vaterstadt. a. Anschauungen und Vorstellungen, worüber die Kinder bereits verfügen (analytisches Material). b. Plätze der Stadt (Zürcherplatz, Markt) und Hauptstraßen. Lage und Richtung derselben. Weg dahin vom Schulhause aus. c. Große Gebäude der Stadt: Kirchen, Schulen, Rathaus, Post, Bahnhof, Gasthöfe. Zeichnen: Häuser (ohne Fenster).
20.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 2. Abschnitt: Wie es die Engel den Hirten erzählen. Gebet: Wie vorher. Lied: Wer hat die schönsten Schäfchen? (3. und 4. Strophe.)	Im Vaterhause. a. Lage der Wohnung des Kindes: Straße, rechte und linke Seite (vom Markte aus gedacht); Stockwerke, Wohnräume, Hausbesitzer. b. Die Familie: Vater, Mutter, Kinder, Verwandte. c. Die Namen: Familienname, Rufname (Taufname; Taufe, Pastor, Paten). Zeichnen: Häuser (mit Fenstern). Treppe.
21.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. 3. Abschnitt: Was die Hirten thun. Spruch: Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen. (Luk. 2, 14.) Lied: Wer hat die schönsten Schäfchen? (1. bis 4. Strophe.)	Unsere Haustiere. I. Die großen Haustiere: a. Das Pferd. b. Die Kuh und das Kalb. c. Das Schaf, die Ziege und das Zicklein (Geiß und Geißlein). Zeichnen: Krippe. Futterleiter (Raufe). Futterkasten.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
22.	Erste Biblische Geschichte. Die Geburt Jesu. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Spruch: Wie vorher. Lied: Steckenpferdlied. Erste Strophe. „Hopp, hopp, hopp! Pferdchen lauf' Galopp über Stock und über Steine, aber brich dir nicht die Beine! Immer im Galopp! Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp!"	Unsere Haustiere II. Die kleineren Haustiere. a. Der Hund. b. Die Katze. c. Das Kaninchen. Zeichnen: Hundehütte. Futternapf.
23.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 1. Abschnitt: Fremde Männer suchen ein Königskind. Spruch: Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes; aber das Herz des Gottlosen ist unbarmherzig. (Spr. Sal. 12, 10.) Lied: Steckenpferdlied. Zweite Strophe: „Tipp, tipp, tapp! Wirf mich nur nicht ab! Sonst bekommst du Peitschenhiebe! Pferdchen, thu mir das zu Liebe: Wirf mich ja nicht ab! Tippti, tippti, tapp!"	Unsere Haustiere III. Die Haustiere, welche fliegen können. a. Aufzählung: Gänse, Enten, Hühner, Tauben, allerlei Stubenvögel. b. Die Gans. c. Henne mit ihren Küchlein. Zeichnen: Taubenhaus. Vogelkäfig.
24.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 2. Abschnitt: Sie finden das Christkindlein. Spruch: Wie vorher. Lied: Steckenpferdlied. Dritte Strophe: „Pitschi, patsch! Klatsche, Peitsche, klatsch! Mußt recht um die Ohren knallen! O, das kann mir sehr gefallen! Klatsche, Peitsche, klatsch! Pitschi, pitschi, patsch!"	Unsere Haustiere. IV. Ungebetene Gäste im Hause. a. Aufzählung: Maus, Ratte, Stubenfliege, Spinne, Motte u. dgl. m. b. Die Hausmaus. c. Die Stubenfliege. Zeichnen: Mausefalle. Spinnennetz.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
25.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. 3. Abschnitt. Die Männer ziehen wieder fort. Spruch: Danket dem Herrn; denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich. (Psalm 118, 1.) Lied: Steckenpferdlied. Vierte Strophe. „Ha, ha, ha! Juch, nun sind wir da! Diener, Diener, liebe Mutter! Findet auch das Pferdchen Futter? Juch, nun sind wir da! Ha, ha, ha, ha, ha!“	Wie man reisen kann. a. Sammlung der vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen. (Analytisches Material!) b. Die Fußreise (von Annaberg nach Buchholz). c. Die Reise zu Wagen (von Annaberg nach Wiesenbad). Zeichnen: Stock, Schirm, Hut Tasche.
26.	Zweite Biblische Geschichte. Die Weisen aus dem Morgenlande. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Abschluß. Spruch: Wie vorher. Lied: Steckenpferdlied. 1. bis 4. Strophe. Wiederholung der frühern Lieder.	Post und Eisenbahn. a. Sammlung der vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen. (Analytisches Material!) b. Die Post. c. Die Eisenbahn. Zeichnen: Briefe. Briefkasten. Dampfmaschine (Lokomotive).
27.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 1. Abschnitt: Die Eltern verlieren Jesus. Spruch: Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen. (Ebr. 13, 17.) Lied: Winterlied. 1. Strophe. „Der Winter ist kommen, verstummt ist der Hain, nun soll uns im Zimmer ein Liedchen erfreu'n.“	Was die Jahreszeit bringt. a. Beobachtungen. Was jetzt anders ist als im Sommer. b. Garten, Feld, Wiese, Wald. c. Die vier Jahreszeiten. Zeichnen: Ofen, Lampe.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
28.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 2. Abschnitt: Die Eltern suchen Jesus. Spruch: Wie vorher. Lied: Winterlied. 2. Strophe: „Ein Lied und ein Spiel und ein Tänzchen dabei, da sind wir so lustig, als wär' es im Mai."	Schnee und Eis stellen sich ein. a. Beobachtungen. Analytisches Material. b. Schnee und Eis. c. Wintervergnügen der Kinder. Zeichnen: Schlitten.
29.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. 3. Abschnitt: Die Eltern finden Jesus. Spruch. Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen und die Alten ehren. (3. Mos. 19, 32.) Lied: Winterlied. 3. Strophe. „Mags immer dann draußen auch stürmen und schnei'n: Herr Winter soll freundlich willkommen uns sein!"	Von der Kirche I. a. Analytisches Material. b. Die Kirche (als Gebäude). c. Der Kirchturm (mit Glocken, Knopf und Kreuz). Zeichnen: Kirche mit Turm.
30.	Dritte Biblische Geschichte. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Alle drei Abschnitte im Zusammenhange. Abschluß. Spruch: Wie vorher. Lied: Winterlied. 1. bis 3. Strophe. Wiederholung der frühern Lieder.	Von der Kirche II. Wenn die Leute in die Kirche gehen. a. Am Sonntage; an Festtagen. Der Gottesdienst: Singen, beten, predigen. Orgel, Kanzel. b. Zur Taufe. Der Taufstein. Die Paten. (Jesus hat befohlen, daß die Kinder getauft werden. Die Paten versprechen, das getaufte Kind soll den lieben Gott und den Herrn Jesus recht lieb haben.) c. Zur Hochzeit (Trauung). Der Altar. Braut und Bräutigam. Zeichnen: Taufstein. Altar.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
31.	Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 1. Abschnitt: Wie es an Wein fehlt. Gedicht: 1. „Alle Jahre wieder kommt das Christuskind auf die Erde nieder, wo wir Menschen sind." 2. „Kehrt mit seinem Segen ein in jedes Haus, geht auf allen Wegen mit uns ein und aus." Lied: Weihnachtslied. Erste Strophe. (Alle Jahre wieder.)	Vom Weihnachtsfeste. a. Analytisches Material. b. Der Weihnachtsbaum. c. Des Kindes Spielsachen. Zeichnen: Weihnachtsbaum.
32.	Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 2. Abschnitt. Was Jesus thut. Gedicht: 3. „Ist auch mir zur Seite still und unerkannt, daß es treu mich leite an der lieben Hand." (Hey.) Lied: Weihnachtslied. Zweite Strophe. (Kehrt mit seinem Segen.)	Die Vögel im Winter. a. Analytisches Material. b. Wie die Vögel bei großem Schnee und großer Kälte zu den Menschen kommen. c. Wie die guten Menschen den hungrigen Vögeln Futter geben. Zeichnen: Weinflasche. Weinglas. (Zur Biblischen Geschichte.)
33.	Vierte Biblische Geschichte. Die Hochzeit zu Kana. 3. Abschnitt: Was die Leute dazu sagen. Dann die ganze Geschichte im Zusammenhange. Abschluß. Spruch: Aller Augen warten auf dich, und du giebst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit. (Psalm 145, 15.) Lied: Weihnachtslied. Dritte Strophe. (Ist auch mir zur Seite.) Darauf das ganze Lied.	Was wir essen. a. Analytisches Material. b. Brot, Fleisch, Kartoffeln. c. Gemüse. Butter, Salz. Zeichnen: Messer und Gabel.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
34.	Fünfte Biblische Geschichte. Der Jüngling zu Nain. 1. Abschnitt: Jesus begegnet einem Leichenzuge. Spruch: Fortsetzung. „Du thust deine Hand auf und erfüllest alles, was lebet, mit Wohlgefallen.“ (Psalm 145, 16.) Darauf der ganze Spruch. Lied: Winters Abschied. 1. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Aber dein Scheiden macht, daß mir das Herze lacht. Winter ade! Scheiden thut weh.“	Was wir trinken. a. Analytisches Material. b. Wasser, Kaffee, Milch. c. Bier. Wein. Zeichnen: Kaffeekanne, Kaffeetasse.
35.	Fünfte Biblische Geschichte. Der Jüngling zu Nain. 2. Abschnitt: Die betrübte Mutter erhält ihren Sohn wieder. — Darauf die ganze Geschichte im Zusammenhange. Abschluß. Gedicht: „Die Schnecke hat ein Haus, ihr Fellchen hat die Maus, der Sperling hat die Federn fein, der Schmetterling schöne Flügelein.“ Lied: Winters Abschied. 2. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Gerne vergeß ich dein, kannst immer ferne sein. Winter, ade! Scheiden thut weh.“	Gesund und krank sein. a. Analytisches Material. b. Das gesunde Kind. Wie das Kind gesund bleiben kann. c. Das kranke Kind. Wer dasselbe behandelt (Arzt) und pflegt (Mutter). Zeichnen: Arzneiflasche. Löffel. Bett.
36.	Sechste Biblische Geschichte. Der Einzug Jesu in Jerusalem. (Kurze Behandlung. Erzählung. Erbauliche, die Kinder in angemessene Charfreitags- und Osterstimmung versetzende Unterredung. Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die noch folgenden Biblischen Geschichten.) Gedicht: (Fortsetzung.) „Nun sage mir, was hast denn du? Ich habe Kleider und auch Schuh, und Vater und Mutter, Lust und Leben; das hat mir der liebe Gott gegeben.“ (Hey.) Lied: Winters Abschied. 3. „Winter, ade! Scheiden thut weh. Gehst du nicht bald nach Haus, lacht dich der Kuckuck aus. Winter, ade! Scheiden thut weh.“ (Hoffmann v. F.) Darauf das ganze Lied.	Unsere Kleidung. a. Knaben- und Mädchenkleider. (Aufzählung, Unterscheidung der Sommer- und Winterkleider.) b. Stiefel und Schuhe. c. Hüte und Mützen. Zeichnen: Hut, Mütze.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
37.	Siebente Biblische Geschichte. Jesu Gefangennahme. Spruch: Bleibe fromm und halte dich recht; denn solchem wird's zuletzt wohlgehen. (Psalm 37, 37.) Lied: 1. Tra ri ra, bald ist der Frühling da! Schon werden grün die Felder, die Wiesen und die Wälder. Tra ri ra, bald ist der Frühling da! 2. Tra ri re, schon schmilzet Eis und Schnee! Die Quellen rauschen wieder von allen Bergen nieder. Tra ri re, schon schmilzet Eis und Schnee!	Unser Marktplatz. a. Analytisches Material. b. Der Wochenmarkt. c. Der Jahrmarkt. Zeichnen: Brunnen. Gaslaternen.
38.	Achte Biblische Geschichte. Jesu Verurteilung. Spruch: Wie vorher. Lied: (Fortsetzung.) 3. Tra ri ro, jetzt sind wir wieder froh! Ja, Trost für lange Plage verleih'n die schönen Tage. Tra ri ro, jetzt sind wir wieder froh! 4. Tra ri ru, du lieber Frühling, du! Laß uns nicht länger warten, komm bald in Feld und Garten! Tra ri ru, du lieber Frühling, du. (Hoffmann v. F.)	Unser Rathaus. a. Das Gebäude (mit Turm und Uhr). b. Die Polizei (die Schutzleute). c. Wenn die Leute auf das Rathaus gehen. (Steuern, Schulgeld, Standesamt.) Zeichnen: Rathaus.
39.	Neunte Biblische Geschichte. Jesu Kreuzestod. Wiederholung der gelernten Gebete und Sprüche. Wiederholung der gelernten Lieder.	Unser Friedhof. a. Analytisches Material. b. Ein Begräbnis. c. Die Gräber (der Schmuck derselben: Denkstein, Kreuz, Blumen). Im geeigneten Falle: Gedächtnisfeier für verstorbene Mitschüler. Zeichnen: Grab. Grabstein.

Digitized by Google

Woche	Erzählstoffe.	Anschauungsstoffe.
40.	Zehnte Biblische Geschichte. Jesu Begräbnis. Wiederholung der gelernten Gedichte. Wiederholung der gelernten Lieder.	Am Ende des ersten Schuljahres. (Rückblick und Vorblick.) a. Wie das erste Schuljahr begonnen hat. b. Was das Kind in der Schule erlebt hat. c. Wie das Schuljahr beendet wird. (Prüfung, Zensuren, Versetzung.) Zeichnen: Bücherranzen. Buch. Schiefertafel.

Hierzu noch einige, die Biblischen Geschichten betreffende Bemerkungen.

Soviel als möglich soll auch im ersten Schuljahre am Bibelworte festgehalten werden. Nur darf dieses Verfahren nicht zum Verbalismus, zur Aneignung von Worten, mit denen das Kind weder klare Vorstellungen noch angemessene Gefühle verbindet, führen. Und so hat die Textbearbeitung überall dahin zu streben, daß dem von vorn herein begegnet werde. Das aber, was in einzelnen Fällen nicht durch dieselbe erreicht werden kann, fällt der anschließenden Unterredung zu. In diesem Sinne läßt sich wohl ein knapp gehaltener, ans Bibelwort sich möglichst eng anschließender Text der Biblischen Geschichten auch für das erste Schuljahr rechtfertigen.

Doch auch die andere Ansicht, zufolge welcher jede Erzählung, die man den Kleinen darbietet, nach Inhalt und Form so beschaffen sein müsse, daß sie einleitender oder nachfolgender Erklärungen so gut wie nicht bedürfe, hat ihre Berechtigung. Diese Ansicht führt aber dahin, durch Umschreibungen, Vertauschungen u. dgl. m. aus den Biblischen Geschichten alles das zu entfernen, was für die Kinder des ersten Schuljahres erklärungsbedürftig ist. Die Folge davon muß eine etwas breitere, vom Bibelworte mehr oder weniger abweichende Darstellung sein. Ausdrücklich betonen möchten wir aber, daß wir dabei an nichts weniger, denn an die bekannte Wiedemannsche Art und Weise, die Biblischen Geschichten den Kleinen zu erzählen,

Digitized by Google

denken.[68]) Deshalb nicht, weil dadurch die biblische Eigenart der Geschichten in Form und Inhalt vollständig verwischt wird.

Wie wir uns übrigens das Verhältnis der beiden Darstellungsformen denken, das möge noch an einem Beispiele veranschaulicht werden.

Die Geburt Jesu.

Erste Darstellungsform: Möglichst enger Anschluß an den Bibeltext. (Lukas 2, 1—20.)

Wo der Herr Jesus geboren wird.

Es begab sich aber, daß der Kaiser Augustus gebot, alle Leute sollten geschätzet werden. Da ging ein jeder in seine Stadt. Und es machte sich auch auf Joseph mit Maria, seinem Weibe, und ging in die Stadt des Königs David, die da heißt Bethlehem. Als sie aber daselbst waren, bekam Maria ihren ersten Sohn. Sie wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Krippe, denn sie hatten sonst keinen Raum in der Herberge.

Wie es die Engel den Hirten erzählen.

Es waren aber Hirten in derselbigen Gegend auf dem Felde, die hüteten des Nachts ihre Herde. Und siehe, da kam ein Engel des Herrn vom Himmel, und es wurde hell um sie her, und sie fürchteten sich sehr. Der Engel aber sprach: „Fürchtet euch nicht! Siehe, ich verkündige euch große Freude: denn euch ist heute der Heiland geboren. Ihr werdet finden das Kind in Windeln gewickelt und in einer Krippe liegend.“ Und alsbald waren bei ihm noch viele Engel, die lobten Gott und sprachen: „Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen!“

Was darauf die Hirten thaten.

Als die Engel wieder in den Himmel fuhren, sprachen die Hirten zu einander: „Lasset uns nun nach Bethlehem gehen und die Geschichte sehen!“ Und sie gingen eilend hin und fanden Maria und Joseph, dazu das Kind in der Krippe. Da sie es aber gesehen hatten, erzählten sie überall, was von diesem Kinde zu ihnen gesagt worden war. Darauf kehrten sie wieder um und lobten und dankten Gott für alles, was sie gehört und gesehen hatten.

[68]) Vergleiche: Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen.

Digitized by Google

Zweite Darstellungsform: Möglichst enger Anschluß an den kindlichen Gedankenkreis.

Das Christkindlein wird geboren.

Wer die Eltern des Christkindleins waren.

Vor langer, langer Zeit lebte ein Kaiser, der hieß Augustus. Dieser befahl allen Leuten in seinem Lande, sie sollten in die Stadt gehen, aus der sie her wären. Dort sollten sie gezählt werden, und dann sollten sie sagen, wie reich sie wären. In dem Lande lebte aber auch ein Zimmermann, der hieß Joseph, mit seiner Frau, die hieß Maria. Da beide zu der Familie des Königs David gehörten, so mußten sie in die Stadt Davids gehen. Diese Stadt aber hieß Bethlehem.

Wie das Christkindlein geboren wurde.

Der Weg nach Bethlehem war sehr, sehr weit, und es war schon dunkel, als Joseph und Maria dort ankamen. Da gab es keine einzige Stube mehr, worin sie wohnen konnten, denn Bethlehem war eine kleine Stadt, viel kleiner als unsere Stadt. Und so mußten sie in einem Stalle neben der Herberge bleiben. In derselben Nacht aber schenkte ihnen der liebe Gott einen kleinen Sohn. Das war das liebe Christkindlein. Maria wickelte es in Windeln und legte es in eine Krippe, denn es war kein Bettchen da.

Was die Engel Gottes dazu sagten.

In Bethlehem schliefen die Leute noch, als das Christkindlein geboren wurde. Auf dem Felde draußen aber waren fromme Hirten, die schliefen nicht, denn sie hüteten ihre Herden auch in der Nacht. Bei diesen wurde es auf einmal ganz hell, und ein Engel Gottes trat vor sie hin. Da fürchteten sich die Hirten sehr, denn sie hatten noch keinen Engel gesehen. Der Engel aber sprach zu ihnen: „Fürchtet euch nicht! Ich verkündige euch große Freude. Denn heute ist das liebe Christkindlein geboren worden. Gehet nur hinein in die Stadt, da liegt es in einer Krippe und ist in Windeln gewickelt!“ Kaum hatte das der Engel gesagt, da kamen auch schon viele andere Engel herbei, die lobten alle zusammen den lieben Gott und sangen laut: „Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen!“

Digitized by Google

Was darauf die Hirten thaten.

Als die Engel wieder in den Himmel fuhren, sagten die Hirten zu einander: „Wir wollen hinein gehen nach Bethlehem und sehen, was dort geschehen ist.“ So gingen sie schnell hin und kamen in den Stall. Hier fanden sie Maria und Joseph, dazu das Kind, das in der Krippe lag. Da freuten sie sich sehr, knieten nieder, falteten die Hände und beteten zum lieben Gott. Darüber verging die Nacht, und als sie wieder zurück aufs Feld wollten, begegneten ihnen viele Leute. Diesen erzählten sie alles, was sie von dem Kinde gehört und gesehen hatten. — Nach acht Tagen aber bekam das Christkindlein den Namen Jesus, denn der liebe Gott wollte, daß es so heißen sollte.

Verzeichnis der benutzten bez. angeführten Schriften.

Bartholomäi, Psychologische Statistik. (Allgemeine Schulzeitung 1871.)
Bartholomäi, Über Exkursionen. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1873.)
Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1875.
Hartmann, Annaberger Schulberichte 1881—90.
Herbart, Pädagogische Schriften, Ausgabe von Willmann. Leipzig 1875—78.
Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin 1872.
Kockel, Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen. Dresden 1890.
Lange, Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. (Allgemeine Schulzeitung 1879.)
Lange, Die Bedeutung der Heimat für die geistige Entwickelung der Menschen. Plauen 1874.
Lange, Über Apperzeption. Plauen 1889.
Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1884.
Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1877.
Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1883.
Rein, Das erste Schuljahr. Dresden 1889.
Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857.
Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig 1856.
Vogt, Erläuterungen zum Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1884.
Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Neu-Ruppin 1869.
Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig 1886.
Ziller, Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1884.
Ziller, Allgemeine Philosophische Ethik. Langensalza 1880.
Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterrichte. Leipzig 1884.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis.

Erste Abteilung.

Von der Aufgabe des Schulunterrichts.

Seite

1. Kapitel. Die Pädagogik als Wissenschaft 1
2. Kapitel. Der erziehende Unterricht 5
3. Kapitel. Das vielseitige Interesse.
   a) Das Interesse überhaupt 11
   b) Die psychologischen Bedingungen des Interesses . . . 14
   c) Das vielseitige Interesse 21
   d) Interesse und Wollen 26

Zweite Abteilung.

Von der Lösung der Aufgabe des Schulunterrichts.

4. Kapitel. Die Hauptfächer des Schulunterrichts 32
5. Kapitel. Der kindliche Gedankenkreis 36
6. Kapitel. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises . . . 48
7. Kapitel. Die Annaberger Erhebungen.
   a) Das Fragematerial 55
   b) Das Ausführungsverfahren 59
   c) Die Untersuchungsergebnisse 64
8. Kapitel. Die Verwertung der Erhebungen
   a) in Rücksicht auf einzelne Kinder 68
   b) in Rücksicht auf gewisse Gruppen und die Gesamtheit . . 77
   c) in Rücksicht auf den Lehrplan für den ersten Schulunterricht . 89
9. Kapitel. Stoffplan für das erste Schuljahr 98

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Digitized by Google

Digitized by Google

UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY

Due two weeks after date.

JAN 24 1913

30m-7,'12

Digitized by Google

YC 84917

52331

Digitized by Google

Digitized by Google